

# Handbuch der Bildungsberatung

in 3 Bänden

Herausgegeben von  
Prof. Dr. Kurt Heller, Bonn  
unter Mitwirkung von  
Dr. Bernhard Rosemann, Bonn

und Mitarbeit von

Prof. Dr. K. Aurin (Hannover), Dipl.-Psych. P. Barkey (Frankfurt/M.), Dipl.-Päd. E. Benz (Freiburg/Br.), Dr. H. Bethäuser (Biberach), Dr. R. Bonn (Bonn), Dipl.-Päd. W. Caroli (Freiburg/Br.), Dr. N. Deen (Utrecht), P. Demaret (Paris), Dipl.-Volksw. P. A. Döring (Frankfurt/M.), Prof. Dr. V. J. Drapela (Tampa/Florida), Prof. Dr. E. Eichberg (Hamburg), Prof. N. Ewen (Luxemburg), Dipl.-Psych. M. Faist (Karlsruhe), Dr. H.-J. Fenner (Düsseldorf), Dr. H. J. Fisseni (Bonn), Dipl.-Psych. P. Gaude (Berlin), Prof. Dr. Th. Gebauer (Stuttgart), B. Haselmann (Heidelberg), Prof. Dr. K. Heller (Bonn), Dipl.-Psych. E. Helstin (Stuttgart), Dipl.-Psych. H. V. Hoffmann (Gießen), Dipl.-Päd. M. Hoffmann (Bonn), Dr. R. Jackson (London), Dipl.-Psych. I. Jöhrens (Bochum), Dr. D. Kallinke (Heidelberg), J. Klaus (Karlsruhe), Dipl.-Psych. H. Küffner (Stuttgart), Dipl.-Psych. H.-P. Langfeldt (Bonn), Dipl.-Psych. M. Langfeldt-Nagel (Bonn), Dipl.-Psych. I. Leinenbach (Stuttgart), Prof. A. Löwe (Heidelberg), Prof. Dr. L. Martin (Bonn), Prof. Dr. W. Neubauer (Bonn), Prof. Dr. H. Nickel (Düsseldorf), Dipl.-Psych. J. Osterland (Heidelberg), M. Peiponen (Helsinki), Dipl.-Psych. D. Pfau (Ulm), Prof. Dr. H.-J. Pfister (Heidelberg), Dr. U. Pulver (Bern), Dipl.-Psych. I. Rausch (Bochum), Dr. H. Reichenbecher (Stuttgart), Dipl.-Psych. Dr. B. Rosemann (Bonn), T. Sachsenheimer (Heidelberg), Dr. M. Sonnleitner (Wien), Dipl.-Psych. K.-H. Steffens (Bonn), Dipl.-Psych. E. Stobberg (Bergisch Gladbach), Dr. K.-G. Tismer (Bonn), Dr. I. Tismer-Puschner (Bonn), A. Thomas (Virton), Dipl.-Psych. A. Uhlig (Leverkusen), Prof. Dr. H. Vogt (Dortmund)

Band II

# Theoretische Grundlagen und Problembereiche der Praxis

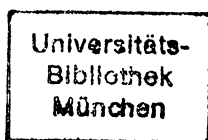
Herausgegeben von Prof. Dr. Kurt Heller, Bonn,  
unter Mitwirkung von Dr. Bernhard Rosemann, Bonn

(1975)



Ernst Klett Verlag Stuttgart





CIP-Kurztitelaufnahme der Deutschen Bibliothek

Handbuch der Bildungsberatung / hrsg. von Kurt Heller  
unter Mitwirkung von Bernhard Rosemann.

NE: Heller, Kurt [Hrsg.]

Bd. II. Theoretische Grundlagen und Problembereiche der Praxis.

ISBN 3-12-923470-5

K 76/4521

1. Auflage 1975

Alle Rechte vorbehalten

Fotomechanische Wiedergabe nur mit Genehmigung des Verlages

© Ernst Klett Verlag, Stuttgart 1975

Printed in Germany

Satz und Druck: Wilhelm Röck, Weinsberg

Einbandgestaltung: Werbeagentur Lorenz, München

# Inhaltsverzeichnis

<b>I. Abschnitt: Grundlagen der Bildungsberatung</b> .....	<b>341</b>
0.      Einleitender Kommentar .....	343
1.      Entwicklungstendenzen der Bildungsberatung in der Bundesrepublik Deutschland .....	345
Teil I: Zur Problemgeschichte (M. HOFFMANN) .....	345
1.1   Erste Ansätze zur Institutionalisierung schulischer Beratung .....	345
1.2.   Bildungsberatung — ein neuer Begriff .....	346
1.3.   Ausweitung des Aufgabenfeldes von Bildungsberatung .....	347
Teil II: Perspektiven der Bildungsberatung (ROSEMAN) .....	351
1.4.   Zur gegenwärtigen Lage der Bildungsberatung .....	351
1.4.1.   Eine Synopse der Aufgaben der Bildungsberatung .....	351
1.4.2.   Bildungsberatung und „Laufbahnbegleitende Beratung“ .....	355
1.4.3.   Bildungsberatung und diagnostisch-therapeutische Aufgaben .....	355
1.4.4.   Bildungsberatung und Innovationshilfe .....	356
1.4.5.   Bildungsberatung und Forschung .....	357
1.5.   Bildungsberatung als Disziplin .....	357
1.5.1.   Eine neue Systematik der Bildungsberatung .....	358
1.5.2.   Eingrenzung der Bildungsberatung .....	359
1.6.   Künftige Entwicklung der Bildungsberatung .....	360
1.6.1.   Gegenstandsabgrenzung und Standortbestimmung .....	361
1.6.2.   Empirische Fundierung und theoretischer Bezugsrahmen .....	361
2.      Bildungsberatung und Bildungsreform (AURIN) .....	365
2.1.   Wandel des Bildungsverständnisses — Beratung ein vernachlässigtes Strukturelement der Bildungsreform .....	365
2.2.   Beratung als Strategie regionaler Bildungsplanung und Schulentwicklung .....	367
2.3.   Beratung im differenzierten System reformierter Bildungseinrichtungen .....	370
2.4.   Beratung durch den Lehrer im Unterricht und außerunterrichtlichen Schulgeschehen .....	373
2.5.   Die übergreifenden Funktionen von Beratung — Grenzen von Beratung .....	375
3.      Beratung und Bildungsplanung — Widerspruch oder Ergänzung? (BENZ/CAROLI) .....	379
3.1   Begriffsbestimmung .....	379
3.2.   Modelle der Bildungsplanung .....	380
3.3.   Bedeutung der Bildungsplanung für die Bildungsberatung .....	381
3.4.   Bedeutung der Bildungsberatung für die Bildungsplanung .....	382
3.5.   Die Antinomie von Bildungsplanung und Bildungsberatung .....	383
3.6.   Möglichkeiten der Integration .....	384
4.      Bildungsökonomische Aspekte der Schul- und Studienberatung (DÖRING) .....	389
4.1.   Einführung .....	389
4.2.   Kostenaspekte .....	390
4.2.1.   Kostenansätze für Bildungsberatung im Bildungsgesamtplan .....	390
4.2.2.   Kostenschätzung einer Ad-hoc-Gruppe der Kultusministerkonferenz (November 1973) .....	391
4.2.3.   Beurteilung .....	394
4.3.   Finanzierungsaspekte .....	394

4.4.	Gestaltungsaspekte .....	396
4.5.	Integrationsaspekte .....	398
4.5.1.	„Change“-Modelle .....	398
4.5.2.	„Change Agent“-Funktionen .....	399
4.6.	Nutzenaspekte .....	400
4.6.1.	Das Kollektivgut-Argument .....	401
4.6.2.	Das Reform-Argument .....	401
4.6.3.	Das Lernerfolgs-Argument .....	401
4.6.4.	Das Chancengleichheits-Argument .....	401
4.6.5.	Das Arbeitsteilungs-Argument .....	402
4.6.6.	Das Kapazitäts-Argument .....	402
4.6.7.	Das Rationalisierungs-Argument .....	403
4.6.8.	Das Freisetzungs-Argument .....	403
4.6.9.	Das Kontroll-Argument .....	403
4.6.10.	Das Versicherungs-Argument .....	403
4.7.	Schlußbemerkung .....	404
5.	Ansätze zu einer Theorie der Bildungsberatung (MARTIN) .....	407
5.1.	Die Notwendigkeit und Schwierigkeit der Theoriebildung .....	407
5.2.	Der „Trait-and-Factor“-Ansatz .....	410
5.3.	„Klientenzentrierte“ Beratung .....	413
5.4.	Der behavioristische Ansatz .....	418
5.5.	Die Unzulänglichkeit isolierter Ansätze und Notwendigkeit einer integralen Theorie .....	421
6.	Prognosemodell für die Schullaufbahnberatung — Ein methodologischer Beitrag zur Bildungsberatung (ROSEMAN) .....	429
6.1.	Einleitung .....	429
6.2.	Analyse der bisherigen Untersuchungsansätze .....	430
6.2.1.	Die Problematik des Kriteriums .....	430
6.2.2.	Die Annahme linearer Beziehungen .....	432
6.2.3.	Vernachlässigung von Interaktionseffekten .....	433
6.2.4.	Die Voraussetzung einer generellen Validität .....	433
6.2.5.	Die Verwendung redundanter Prädiktoren .....	434
6.2.6.	Die Verwendung von nicht-kognitiven Variablen zur Verbesserung der Schulleistungsprognose .....	434
6.3.	Differentielles Prognosemodell .....	435
6.3.1.	Die Ausgangslage .....	435
6.3.2.	Die Entwicklung des Modells .....	436
6.3.2.1.	Die Simultankombinationen .....	436
6.3.2.2.	Die Prädiktorkombinationen und Differentiatoren .....	438
6.3.3.	Folgerungen .....	440
6.4.	Sequentielle Beratungsstrategie .....	441
6.5.	Differentielle Individualprognose und individuelle Förderung .....	442
6.6.	Vor- und Nachteile des Modells .....	444
6.6.1.	Vorteile .....	444
6.6.2.	Nachteile .....	445
6.7.	Ausblick .....	445
II.	Abschnitt: Aufgabenfeld der Schullaufbahn- und Systemberatung .....	449
0.	Einleitender Kommentar .....	451
1.	Beratung im Elementar- und Primarbereich (GEBAUER) .....	455

1.1.	Grundsätzliches zur Beratung im Elementar- und Primarbereich . . . .	455
1.2.	Elementar- und Primarbereich im Wandel . . . . .	458
1.3.	Schwerpunkte der Beratung im Elementarbereich . . . . .	464
1.4.	Schwerpunkte im Übergangsbereich der 5- bis 7jährigen . . . . .	465
1.5.	Schwerpunkte der Beratung im Primarbereich . . . . .	467
2.	Beratung beim Übergang von der Primarstufe zur Sekundarstufe I (HELLER) . . . . .	473
2.1.	Strukturlinien der „klassischen“ Schullaufbahnberatung . . . . .	473
2.1.1.	Allgemeines Orientierungsschema . . . . .	473
2.1.2.	Kritikpunkte . . . . .	476
2.2.	Aufgaben und Probleme der Übertrittsberatung . . . . .	477
2.2.1.	Bildungs(weg)information . . . . .	478
2.2.2.	Schulleistungsbeurteilung . . . . .	478
2.2.3.	Begabungsdiagnose und Schuleignungsprognose . . . . .	481
2.2.4.	Selektion versus Klassifikation . . . . .	485
2.2.5.	Einzelfallhilfe und Systemberatung als flankierende Maßnahmen der Schullaufbahnberatung . . . . .	487
2.3.	Empfehlungen zur Verbesserung der Schullaufbahnberatung . . . . .	488
3.	Beratung in der Orientierungsstufe (BETHÄUSER) . . . . .	491
3.1.	Bedeutung einer Beratung im Schulsystem — Orientierungsstufe . . . .	491
3.2.	Zur Konzeption der Orientierungsstufe . . . . .	492
3.2.1.	Organisationsformen der Orientierungsstufe . . . . .	492
3.2.2.	Funktion und Aufgabe der Orientierungsstufe . . . . .	493
3.3.	Beratung in der Orientierungsstufe . . . . .	494
3.3.1.	Beratungsansätze in den Orientierungsstufen einzelner Bundesländer . . . .	494
3.3.2.	Allgemeine Aufgaben einer Beratung in der Orientierungsstufe . . . .	496
3.3.2.1.	Beratung als individuelle Schülerhilfe . . . . .	496
3.3.2.2.	Schullaufbahnberatung in der Orientierungsstufe . . . . .	497
3.3.2.3.	System-/Reformberatung — Beratung als Teilaspekt wissenschaftlicher Begleitung . . . . .	498
3.3.3.	Die einzelnen Beratungsinstanzen . . . . .	498
3.3.3.1.	Lehrer . . . . .	499
3.3.3.2.	Beratungslehrer . . . . .	499
3.3.3.3.	Schulpsychologe — Bildungsberater . . . . .	500
3.3.3.4.	Zentrale Institutionen . . . . .	501
3.3.4.	Probleme der Datengewinnung (Methodeneinsatz) . . . . .	501
3.3.5.	Organisatorischer Ablauf . . . . .	503
3.3.6.	Beispiele konkreter Beratungsansätze einer Orientierungsstufenberatung . . . . .	504
3.3.6.1.	Einweisung in die Orientierungsstufe . . . . .	505
3.3.6.2.	Hilfen bei der Differenzierung . . . . .	506
3.3.6.3.	Fördermaßnahmen . . . . .	507
3.3.6.4.	Leistungsbeurteilung . . . . .	508
3.4.	Zusammenfassung — Ausblick . . . . .	509
4.	Beratung in der Sekundarstufe II (FAIST) . . . . .	513
4.1.	Überblick über Beschlüsse und Verlautbarungen überregionaler Gremien zur Beratung in der Sekundarstufe II . . . . .	513
4.1.1.	Vereinbarung der Kultusministerkonferenz zur Neugestaltung der gymnasialen Oberstufe vom 7. 7. 1972 . . . . .	513
4.1.2.	Bildungsgesamtplan . . . . .	514
4.1.3.	Beschluß der Kultusministerkonferenz über „Beratung in Schule und Hochschule“ vom 14. 9. 1973 . . . . .	515

4.1.4.	Tagungsbericht des Unesco-Instituts für Pädagogik .....	516
4.1.5.	Empfehlungen des Deutschen Bildungsrates „Zur Neuordnung der Sekundarstufe II“ .....	517
4.2.	Realisierung der Beratungskonzeptionen — Beispiel Baden-Württem- berg .....	518
4.2.1.	Möglichkeiten der Fächerwahl/-abwahl in den Gymnasien mit Ober- stufenreform in Baden-Württemberg .....	519
4.2.2.	Konzeption und Ziele .....	519
4.2.3.	Methodisches Vorgehen .....	520
4.2.3.1.	Erste Untersuchungs- und Beratungsphase .....	520
4.2.4.	Bisherige Erfahrungen bei der Realisierung des baden-württembergi- schen Konzeptes .....	521
4.2.4.1.	Die Bedeutung des Einsatzes von psychodiagnostischen Verfahren bei der Realisierung der Beratungsziele .....	522
4.2.4.2.	Modifizierung des Stellenwerts von psychodiagnostischen Verfahren bei der Beratung in der Sekundarstufe II .....	524
4.2.4.3.	Entwicklung neuer Verfahren für die Beratung in der Sekundarstufe II .....	526
4.3.	Zusammenfassung der wichtigsten Aspekte für eine Beratung in der Sekundarstufe II .....	526
4.3.1.	Aufgaben der Beratung in der Sekundarstufe II .....	527
4.3.1.1.	Information und Beratung zum Lernangebot .....	527
4.3.1.2.	Beratung bei Unsicherheit über die individuelle Eignung für bestimmte Lernangebote .....	527
4.3.1.3.	Beratung in Krisen- und Konfliktfällen .....	528
4.3.1.4.	Rückwirkung der Beratung auf das soziale Feld der Schule und die Gestaltung des Unterrichts .....	528
4.3.2.	Organisation und Personalausstattung .....	528
5.	Schulberatung an Gesamtschulen (UHLIG) .....	531
5.1.	Der Gesamtschulversuch in Nordrhein-Westfalen .....	531
5.1.1.	Einige Bedingungen des Versuchs .....	531
5.1.2.	Entwicklung der Schulberatung .....	532
5.2.	Aufgaben der Schulberatung .....	535
5.2.1.	Schullaufbahnberatung .....	535
5.2.1.1.	Fördermaßnahmen .....	535
5.2.1.2.	Wahldifferenzierung .....	536
5.2.1.3.	Schulabschlüsse .....	538
5.2.1.4.	Zusammenfassung .....	539
5.2.2.	Einzelfallhilfe .....	539
5.2.2.1.	Der Problembereich .....	539
5.2.2.2.	Die Möglichkeiten der Einzelfallhilfe .....	540
5.2.3.	Systemberatung .....	542
5.2.3.1.	Informelle Beratung .....	542
5.2.3.2.	Ansatzpunkte der Beratung .....	542
5.2.4.	Kooperation mit anderen Diensten .....	544
5.2.4.1.	Zusammenarbeit mit beratenden Einrichtungen .....	544
5.2.4.2.	Kooperation innerhalb des Gesamtschulversuchs .....	545
5.3.	Ausblick .....	546
6.	Beratung für Modellschulen (H.-V. HOFFMANN) .....	549
6.1.	Zur Systematik der Beratung für Modellschulen .....	549
6.1.1.	Modell- und Regelschule .....	549
6.1.2.	Variablen der Beratung .....	550
6.1.3.	Funktionen der Beratung an Modellschulen .....	552

6.1.3.1.	Geltung der Modelleigenschaften .....	552
6.1.3.2.	Zeitliche Begrenzung des Modells .....	553
6.1.3.3.	Beratung und Entscheidung .....	555
6.1.3.4.	Beratung und Anpassung .....	557
6.1.4.	Beispiel einer systematischen Bildungsberatung an Modellschulen ....	558
6.2.	Beratung für Modellschulen und schulbürokratische Strukturen .....	563
7.	Möglichkeiten und Grenzen interner und externer Systemberatung im Raum der Schule (GAUDE) .....	571
7.1.	Einleitung .....	571
7.2.	Begriffsklärungen .....	572
7.3.	Grundintentionen der Systemberatung .....	574
7.4.	Interne Systemberatung .....	578
7.5.	Externe Systemberatung .....	580
7.6.	Einige Probleme der Institutionalisierung von Systemberatung .....	583

### III. Abschnitt: Aufgabenfeld der Individualberatung ..... 589

0.	Einleitender Kommentar .....	591
1.	Der Ort der Schulpsychologie in der Bildungsberatung (STOBBERG).....	593
1.1.	Entwicklungsbedingungen in der Schulpsychologie .....	593
1.2.	Kontroversen .....	594
1.3.	Überprüfung der Standortes .....	595
1.4.	Aufgabenbereiche .....	597
1.5.	Einzelfallhilfe und Systemberatung .....	598
2.	Aufgaben und Probleme der Einzelfallhilfe (LEINENBACH/HELSTIN) .....	601
2.1.	Definition der Einzelfallarbeit und Beschreibung des Klientenkreises	601
2.2.	Verursachungsmomente von Lernstörungen .....	604
2.2.1.	Begabung .....	604
2.2.2.	Leistungsmotivation .....	609
2.2.3.	Interessen .....	614
2.2.4.	Häusliches Lernumfeld .....	618
2.2.5.	Unmittelbares schulisches Lernumfeld .....	622
2.2.6.	Konzentration .....	625
2.3.	Falldarstellung .....	628
2.4.	Praktisches Vorgehen in der diagnostischen Arbeit .....	630
2.5.	Einflußmöglichkeiten des Bildungsberaters .....	631
2.6.	Schwierigkeiten und Grenzen der Einzelfallhilfe in der Bildungsberatung .....	634
3.	Die Beratung bei lern- und geistigbehinderten Schülern als Paradigma sonderpädagogischer Bildungsberatung (LANGFELDT/SACHSENHEIMER/HASELMANN) .....	639
3.0.	Vorbemerkung .....	639
3.1.	Sonderschulen und Sonderschüler .....	640
3.1.1.	Der Standort der Sonderschulen im Schulsystem .....	640
3.1.2.	Die Schüler an Sonderschulen für Lernbehinderte .....	642
3.1.3.	Die Schüler an Sonderschulen für Geistigbehinderte .....	644
3.1.4.	Zusammenfassung: Gültigkeit eines Paradigmas sonderpädagogischer Bildungsberatung .....	646
3.2.	Beratung bei lernbehinderten Kindern und Jugendlichen .....	647

3.2.1.	Beratungssituation: Umschulung in die Sonderschule L .....	647
3.2.1.1.	Formaler Ablauf des Umschulungsverfahrens .....	647
3.2.1.2.	Beteiligung der Eltern .....	648
3.2.1.3.	Der Sonderschullehrer als verhinderter Berater .....	650
3.2.2.	Beratungssituation: Schullaufbahn in der Sonderschule L .....	651
3.2.2.1.	Regelung der Schullaufbahn .....	651
3.2.2.2.	Mögliche Schulwechsel .....	651
3.2.3.	Beratungssituation: Schulentlassung — Hinführung zum Beruf .....	652
3.2.4.	Zusammenfassung .....	654
3.3.	Beratung bei geistigbehinderten Kindern und Jugendlichen .....	654
3.3.1.	Beratungssituation: Früherfassung .....	654
3.3.1.1.	Medizinische Früherfassung .....	654
3.3.1.2.	Pädagogische Früherfassung und Frühbetreuung (Hausfrüherziehung) .....	655
3.3.2.	Beratungssituation: Schullaufbahn für Geistigbehinderte .....	656
3.3.2.1.	Aufnahmeverfahren in die Sonderschule G .....	656
3.3.2.2.	Die Bildungseinrichtung Sonderschule G .....	658
3.3.2.3.	Elternberatung .....	658
3.3.2.4.	Organisationsformen der Elternberatung .....	659
3.3.2.5.	Elternberatung zwischen Anspruch und Wirklichkeit .....	660
3.3.3.	Beratung des Geistigbehinderten im Erwachsenenalter .....	660
3.3.4.	Zusammenfassung .....	661
3.4.	Bildungsberatung in der Sonderpädagogik: Beratung ohne Alternativen .....	662
3.4.1.	Früherfassung, Frühförderung und Beratung .....	662
3.4.2.	Der Zwangscharakter sonderpädagogischer Maßnahmen .....	664
3.5.	Zusammenfassung .....	665
4.	Pädoaudiologische Beratungsstellen und ihre besonderen Aufgaben (LÖWE) .....	671
4.1.	Die Aufgaben einer Pädoaudiologischen Beratungsstelle .....	671
4.2.	Die Auswirkungen einer Hörschädigung auf das Kind und seine Eltern .....	672
4.2.1.	Die Auswirkungen auf das Kind .....	672
4.2.2.	Die Auswirkungen auf die Eltern des Kindes .....	673
4.2.3.	Die Rückwirkungen auf das hörgeschädigte Kind .....	674
4.2.4.	Frühförderung als Hilfe für die Eltern und das Kind .....	674
4.3.	Die Elternberatung .....	675
4.3.1.	Die behinderungsspezifische Elternanleitung .....	676
4.3.2.	Das Ziel der Elternanleitung .....	676
4.3.3.	Die Einstellung der Eltern zur Behinderung des Kindes .....	677
4.3.4.	Einzel- und Gruppenberatung .....	678
4.3.5.	Das Absehen .....	679
4.3.6.	Das Hören .....	679
4.3.7.	Absehen und Hören .....	680
4.3.8.	Soziales Verhalten und Sprache .....	680
4.3.9.	Weitere behinderungsspezifische Probleme .....	681
4.4.	Erfolge und Mißerfolge .....	682
4.5.	Weitere Aufgaben .....	683
4.5.1.	Höruntersuchungen .....	683
4.5.2.	Die sonderpädagogische Überwachung hörgeschädigter Kinder in Regelschulen .....	684
4.5.3.	Ausblick .....	684

#### IV. Abschnitt: Aufgabenfeld der Studienberatung .....

0.	Einleitender Kommentar .....	689
----	------------------------------	-----

1.	Zur Situation der Studienberatung in der Bundesrepublik — Entwicklung und Perspektiven (JÖHRENS/RAUSCH) .....	691
1.1.	Entstehung der Studienberatung .....	691
1.2.	Entwicklungsphasen der Studienberatung .....	692
1.3.	Entwicklung in der Gesetzgebung .....	694
1.3.1.	Gesetzgebung auf Bundesebene .....	695
1.3.2.	Gesetzgebung auf Länderebene .....	697
1.4.	Die gegenwärtige Situation der Studienberatung .....	698
1.4.1.	Bestandsaufnahme .....	698
1.4.2.	Modellversuche zur Studienberatung .....	699
1.4.3.	Realität der Studienberatung .....	700
1.5.	Perspektiven .....	701
2.	Kontinuierliche Begleitung und Kooperation: Grundgedanken eines Modells zur Studienberatung (PFAU) .....	705
2.1.	Vorüberlegungen .....	705
2.2.	Problemstellung .....	706
2.3.	Aufriß eines Organisationsschemas .....	706
2.3.1.	Studienvorbereitende Maßnahmen .....	706
2.3.2.	Studienentscheidungshilfen .....	707
2.3.3.	Studienbegleitende Maßnahmen .....	707
2.3.4.	Kooperationspartner .....	707
2.4.	Realisierung .....	708
3.	Konzeption eines Beratungssystems für Abiturienten und Stu- denten (HELLER) .....	709
3.1.	Einleitung .....	709
3.2.	Notwendigkeit der Studienberatung .....	710
3.2.1.	Sozioökonomischer Aspekt (Bedarfsorientierung) .....	710
3.2.2.	Akademischer Aspekt (Studienschwierigkeiten und ihre Ursachen) ...	712
3.2.3.	Persönlich-soziale Aspekte (Konflikte, soziale Herkunft u. a.) .....	717
3.3.	Aufgaben eines kooperativen bzw. integrierten Studienberatungs- dienstes .....	722
3.4.	Modell eines Guidance-Systems für Abiturienten und Studenten ....	724
3.4.1.	Beschreibung des Modells .....	724
3.4.2.	Planungsperspektiven .....	728
3.5.	Schlußbemerkung .....	729

## Verzeichnis der Beiträge Band I—III





# I. Abschnitt

## Grundlagen der Bildungsberatung



## 0. Einleitender Kommentar

Die folgenden Kapitel dieses Abschnittes versuchen einen Beitrag zur theoretischen Fundierung der Bildungsberatung zu leisten. Dieses Unterfangen ist besonders schwierig, da es weder *die* Theorie noch einheitliche Ansätze zur Begründung von Bildungsberatung bislang gibt. Die hier behandelten Themen repräsentieren recht gut den gegenwärtigen Diskussionsstand und zeigen wichtige Aspekte für künftige Entwicklungen auf.

Wie im ersten Beitrag von ROSEMAN & HOFFMANN dargestellt wird, ist die Entwicklung der Bildungsberatung auf dem Hintergrund der Entwicklung schulischer Beratung zu sehen. Sie ist Schlußpunkt jener Entwicklung, in der Schulpsychologische Dienste quasi Hilfsdienste „ex post facto“ waren (also Hilfe leisteten, nachdem der „Schaden“ bereits eingetreten war), und Anfangspunkt jener Bemühungen, die „Schäden“ von vornherein durch entsprechende Orientierung verhindern wollen. Nach Meinung der Autoren haben die letzteren Bemühungen zu einer unangemessenen Ausweitung des Aufgabenfeldes ebenso wie zu einer Unschärfe des Begriffs der Bildungsberatung geführt. Das vorgeschlagene Konzept soll vor allem zur Systematisierung und sinnvollen Integration der vielfältigen Beratungsaufgaben beitragen. Neben einer exakten Gegenstandsdefinition bzw. Standortbestimmung der Bildungsberatung werden als vordringliche Aufgaben ihre empirische Fundierung und die Einarbeitung eines theoretischen Bezugsrahmens gefordert.

Die Notwendigkeit der Theoriebildung wird auch in dem Beitrag von MARTIN (Kap. 5) betont. Er referiert zunächst kritisch die verschiedenen, aus dem amerikanischen Bereich stammenden und auf psychologische Modelle zurückgehenden Theorieansätze. Nach Meinung des Autors muß eine leistungsfähige Theorie der Bildungsberatung „auf die wesentlichen Fragen der Beratungspraxis hinreichend allgemeingültige und problemlösende Antworten geben“. Er kommt zu dem Schluß, daß die bisherigen Ansätze diesem Anspruch nicht gerecht werden und fordert, „einen theoretischen Zusammenhang herzustellen, der sowohl die anthropologischen Begründungen von Ratlosigkeit und Ratbedürftigkeit aufdeckt als auch die konkrete Vielfalt der historisch-gesellschaftlich gegebenen Bedürfnisse der Ratlosen und Ratbedürftigen systematisch erforscht“. Eine solche Theorie müßte nach MARTIN die Zieldiskussion und methodologische Überlegungen einbeziehen.

Einen Beitrag dazu leistet das von ROSEMAN im folgenden Kapitel beschriebene Prognosemodell für die Schullaufbahnberatung. Dieses Modell soll im Gegensatz zur bisher fast ausschließlich global angelegten Vorhersage von Schulerfolg eine differentielle Prädiktion ermöglichen. Voraussetzung dazu sind für Gruppen von Individuen mit bestimmten Merkmalskombinationen ermittelte charakteristische Prädiktorkombinationen und deren Beziehungen zu den verschiedenen Aspekten der Schulleistung. Mittels einer sequentiellen Beratungsstrategie wird dann die individuelle Prognose erstellt.

Eine Kernfrage und damit notwendiger Bestandteil einer Theorie der Bildungsberatung ist zweifellos die Funktion der Bildungsberatung im Kontext von Bildungsreform und Bildungsinnovation. Am Beispiel der Schule analysiert AURIN (Kap. 2) die verschiedenen Aufgaben und Ziele der Beratung im Bildungswesen. Als besonders relevant erweisen sich diese im Hinblick auf die Bildungsplanung, die Schulentwicklung und das System der Schule selbst. „Die Vernachlässigung der Beratungsfunktion bei der Reform von Bildungseinrichtungen muß daher zu Strukturmängeln führen, die wiederum Erschwernisse für Schüler, Studenten und Eltern nach sich ziehen und auch Lehrer Problemen aussetzen, für deren Lösung sie vorerst nur unzureichend vorbereitet sind.“ Wie der Autor resümierend feststellt, kann – und muß – Beratung zwar die Reform des Bildungswesens initiieren und unterstützen, darüber hinaus bedarf es aber zusätzlicher Planungskonzepte für die Neugestaltung von Bildungsbereichen, will man nicht auf halbem Wege stehen bleiben.

Die Interaktion von Bildungsberatung und Bildungsplanung steht im Mittelpunkt der Erörterungen von BENZ & CAROLI. Sie sehen einen grundsätzlichen Widerspruch zwischen Bildungsberatung und Bildungsplanung, der sich daraus ergibt, daß die individuelle Selbstverwirklichung (Ziel der Bildungsberatung) in Konflikt gerät mit einem störungsfreien Wirtschaftswachstum (Ziel der Bildungsplanung). Die Autoren halten eine Lösung dieses Widerspruchs nur dann für möglich, „wenn versucht wird, den technologischen Ansatz der Bildungsplanung durch einen hermeneutischen Ansatz zu ergänzen, der die ‚Analyse der gesellschaftlichen Normvorstellungen und -konflikte unter Berücksichtigung ihrer Genese, ihrer Ausprägung unter je bestimmten gesellschaftlichen Bedingungen‘ leisten wird“.

Bildungsökonomische Aspekte sind Thema des Beitrags von DÖRING. Er untersucht die Kosten, die bei einem weiteren Ausbau der Schulberatung (bis 1985) erwachsen würden. Ausführlicher geht der Autor ein auf die Probleme der Finanzierung und Fragen der organisatorischen Realisierung, insbesondere der Integration dieser neuen Organisationsmodelle in das bestehende System, sowie die quantitative Abschätzung des Nutzens von Beratung. Überlegungen dieser Art sind nicht zuletzt – unentbehrliche – Argumentationshilfen im Hinblick auf die Institutionalisierung der Beratung im Bildungswesen.

# 1. Entwicklungstendenzen der Bildungsberatung in der Bundesrepublik Deutschland

## Teil I:

### Zur Problemgeschichte (*M. Hoffmann*)

#### 1.1. Erste Ansätze zur Institutionalisierung schulischer Beratung

Der erste Teil dieses Beitrags beschreibt unter historischer Perspektive die Entwicklung eines schulischen Beratungssystems in Deutschland. Angesprochen werden hierbei neben den unterschiedlichen Bedingungen, die zur Entstehung von Beratungsdiensten führen, vor allem deren spezifische Aufgabenstellung sowie die ihnen zugeordnete Funktion im Bildungswesen.

Ihren Ausgangspunkt hat die Institutionalisierung schulischer Beratung in den Pädagogischen Laboratorien, die um die Jahrhundertwende im In- und Ausland gegründet wurden. Diese Ansätze fallen in eine Zeit, wo sich im ökonomisch-strukturellen und im wissenschaftlich-theoretischen Bereich tiefgreifende Veränderungen vollziehen. Beobachtung und Experiment gewinnen als wissenschaftlich-methodisches Vorgehen für die Erforschung der körperlichen und geistigen Entwicklung des Kindes zunehmende Bedeutung. Für die Umsetzung der theoretischen Erkenntnisse des neuen Wissenschaftszweiges „Pädagogische Psychologie“ auf den Bereich Schule erweisen sich die pädagogischen bzw. psychologischen Laboratorien (z. B. Institut für experimentelle Psychologie und Pädagogik in Leipzig 1906) als ein geeigneter institutioneller Rahmen. Entsprechend ihrer Aufgabenstellung – Erziehungsberatung, Begabungsforschung, Berufsberatung, Mitarbeit an der Lösung zeitgemäßer Fragen des Unterrichts, psychologisch-pädagogische Fortbildungslehrgänge für Lehrer der allgemeinbildenden Schulen und Sonderschulen (vgl. INGENKAMP 1966, S. 5) – sind sie mit den späteren Schulpsychologischen Diensten vergleichbar. Erst 1922 wird jedoch der Forderung STERNs nach *Einrichtung eines Schulpsychologischen Dienstes* Rechnung getragen. Die Aufgaben der Schulpsychologie dieser Zeit stehen in engem Zusammenhang mit den Bestrebungen nach Begabungsdifferenzierung und Individualisierung des Unterrichts. Der Einsatz des ersten deutschen Schulpsychologen als wissenschaftlicher Begleiter von SICKINGERS Förderklassensystem unterstreicht die Bestrebungen der Schulpsychologie, einen Beitrag zur

Schulreform zu leisten. Der nachfolgende Einfluß der geisteswissenschaftlichen Pädagogik im deutschen Raum und die damit verbundene Ablehnung pädagogisch-psychologischer Diagnostik auf empirischer Grundlage, die nach INGENKAMP (1966) zu den wesentlichen Voraussetzungen für eine eigenständige Schulpsychologie zählt, gewährt ihr keine ausreichende Möglichkeit für eine kontinuierliche Weiterentwicklung.

Ein Neubeginn schulpsychologischer Arbeit auf breiterer Basis zeigt sich erst wieder nach 1945. Der Institution „Schülerhilfe“ der Hamburger Schulbehörde kommt hierbei besonderes Verdienst zu. Die theoretische Konzeption der schulpsychologischen Arbeit ist geprägt von den Einflüssen der Reformpädagogik, die eine individuelle Hinwendung zum Kind in den Vordergrund pädagogisch-psychologischer Maßnahmen stellt. Die schulpsychologische Arbeit wird daher charakterisiert als „*Konflikthilfe im Einzelfall*“, der Schulpsychologe als „Anwalt des Kindes“ gesehen.

Anders verläuft dagegen die Entwicklung in Hessen. Diese Konzeption orientiert sich an der Aufgabenstellung des ersten Schulpsychologischen Dienstes, d. h. sie bezieht den Gesamtbereich *Schule* mit in ihren Aufgabenbereich ein. Das Individuum wird als Teil dieses Schulsystems verstanden. Jede Veränderung im Bildungswesen soll danach hinsichtlich ihrer Konsequenzen für das Individuum untersucht und daneben das Verhalten des Schülers rückwirkend in Beziehung zur Institution Schule gesetzt werden.

Beide Konzeptionen haben auf die Entstehung von Schulpsychologischen Diensten in anderen Bundesländern großen Einfluß. Die Unterschiede im theoretischen Verständnis von Schulpsychologie und der sich daraus ergebenden Aufgabenschwerpunkte verlieren jedoch immer mehr an Bedeutung. Beide Bereiche, „Konflikthilfe im Einzelfall“ und „Schülerhilfe“, entwickeln sich in dieser Phase zu unverzichtbaren Bestandteilen schulpsychologischer Arbeit. In der Praxis der Schulpsychologie erweist sich jedoch die unmittelbare Behandlung von Konfliktfällen als das vordringliche Problem.

## 1.2. Bildungsberatung — ein neuer Begriff

Ein deutlicher Einschnitt in der Entwicklung der Schulpsychologie vollzieht sich mit der *Einrichtung von Bildungsberatungsstellen in Baden-Württemberg im Jahre 1966*. Die Einführung des Begriffs „Bildungsberatung“ soll auf eine neue Akzentuierung schulpsychologischer Arbeit aufmerksam machen, die sich deutlich von der überwiegend betriebenen Einzelfallhilfe der Schulpsychologischen Dienste abhebt. Im Vordergrund steht nach diesem Modell die *Schullaufbahnberatung* mit dem Ziel, „durch fachkundige Hilfe und wissenschaftlich begründete Ratschläge zur Verwirklichung differenzierter schulischer Bildungsarbeit und Begabungsförderung beizutragen“ (AURIN 1966, S. 3). Die konkrete Aufgabenstellung der Bildungsberatungsstellen lautet daher in der Anfangsphase: Ermittlung und Erschließung von Begabungsreserven, mit der eine Steigerung

der Übergangsquote zu weiterführenden (gehobenen und höheren) Schulen erreicht werden sollte, womit gleichzeitig ein Beitrag zum Abbau des regionalen und sozialen Bildungsgefälles verbunden war. Mithilfe bei der Schulreform, d. h. wissenschaftliche Begleitung von Modellschulen, Unterstützung der regionalen Bildungsplanung durch empirisch gewonnene Informationen usw., zählten ebenfalls zum Aufgabenbereich der Bildungsberatung. Die Grundlage für die konkrete Aufgabenstellung der Bildungsberatungsstellen bildeten Untersuchungsergebnisse zur *Begabungsreserve* (AURIN 1966, AURIN u. a. 1968; HELLER 1966, 1967, 1968, 1969, 1970), zunächst vor allem in den sog. Landregionen geringer Bildungsdichte (sensu PEISERT 1965, 1967), später auch in Großstädten Baden-Württembergs (HELLER 1968 u. 1974; WEISS 1968 u. 1974), Modellstudien über *Wirtschaftswachstum* und *Bildungs- bzw. Arbeitskräftebedarf* (WIDMAIER u. a. 1966, RIESE 1967) u. dgl. m.

Die auslösenden Faktoren für diesen Vorstoß Baden-Württembergs im Bereich der schulpsychologischen Arbeit sind demnach sowohl im ökonomischen als auch im sozialen Bereich zu suchen. Ökonomische Gründe verweisen auf den steigenden Bedarf an qualifizierten Arbeitskräften, dem das Bildungssystem zu diesem Zeitpunkt nicht in ausreichendem Maße zu entsprechen schien. Das Schlagwort „Deutsche Bildungskatastrophe“ (PICHT 1964) charakterisiert die damalige Situation nur zu deutlich. Der Bildungsberatung wird in dem vorgelegten Modell eine Steuerungsfunktion zugewiesen. Sie soll in Verbindung mit zusätzlichen bildungsstrukturellen Maßnahmen (Schulneugründungen, Modellschulen u. a.) die Mobilisierung der Begabungsreserven einleiten und somit eine Angleichung der quantitativen Bildungsabschlüsse an das Niveau vergleichbarer Nachbarländer erreichen.

Die Forderung nach Chancengleichheit im Bildungswesen, d. h. Abbau sozialer Barrieren, die sich einer optimalen Begabungsentfaltung entgegenstellen, kennzeichnet die zweite Argumentationsbasis. Bildungsberatung als Beitrag zur Verwirklichung des „Bürgerrechts auf Bildung“ (DAHRENDORF 1966) gewinnt hier besondere Bedeutung.

### 1.3. Ausweitung des Aufgabenfeldes von Bildungsberatung

Innerhalb der bildungspolitischen Reformdiskussion, die mit dem Erscheinen des Strukturplans (1970) ein erstes Ergebnis hervorbrachte, erhält der Begriff Bildungsberatung eine neue inhaltliche Ausfüllung. Das bis dahin hauptsächlich auf Schullaufbahnberatung ausgerichtete Aufgabenfeld wird um zusätzliche Bereiche erweitert. Bildungsberatung umfaßt nach den Vorschlägen des Deutschen Bildungsrates „Schullaufbahnberatung, Berufsbildungsberatung, individualpsychologische Beratung, Beratung der Eltern, Beratung und Lehrerbildung, Beratung im dualen System“ (Strukturplan 1970, S. 94.). Die Zusammenfassung verschiedener Beratungsaufgaben unter den Terminus Bildungsberatung intendiert nicht nur eine begriffliche Integration, sondern verweist gleichzeitig



auf die *Notwendigkeit einer institutionellen Neuorientierung* der bisher zum größten Teil isoliert voneinander arbeitenden Beratungsdienste. Dieses neue Konzept der Bildungsberatung wird einerseits mit der zunehmenden Differenzierung und Individualisierung des Bildungsangebots begründet. Das betrifft vor allem die Hervorhebung des Bereichs *Schullaufbahnberatung*. Zum anderen steht infolge der steigenden Zahl psychisch gestörter Schüler die Notwendigkeit individual-psychologischer *Einzelfallhilfe* außer Zweifel.

Das im Strukturplan beschriebene Aufgabenfeld von Bildungsberatung hat noch keinen endgültigen Charakter. In der nachfolgenden Diskussion veröffentlichten nahezu alle bedeutenden bildungspolitischen Entscheidungsträger (Bundesregierung, Bundländerkommission für Bildungsplanung, Kultusministerkonferenz, Länderregierungen) sowie andere bildungspolitisch relevante Organisationen (Deutscher Städtetag, Sektion Schulpsychologie im Berufsverband der Deutschen Psychologen, UNESCO-Institut für Pädagogik) ihre Vorschläge zur Bildungsberatung und übertragen ihr weitere Aufgaben. Eine Übereinstimmung darüber, welche Aufgaben Bildungsberatung letztlich wahrzunehmen hat, kann auf der Grundlage dieser Stellungnahmen nicht erzielt werden. Neben begrifflichen Divergenzen – Bildungsberatung wird nicht durchgehend als Oberbegriff verwendet – bestehen auch Unterschiede hinsichtlich der einzelnen Beratungsaufgaben. Danach ist nicht geklärt, ob Bildungsberatung nur Diagnose oder zugleich auch Therapie umfassen soll, und ob sie darüber hinaus einen Beitrag zur äußeren und inneren Schulreform, zur Bildungsplanung und zu Forschungsproblemen leisten kann.

Die Auffassungen über die Frage, welche Funktion Bildungsberatung, sowohl auf das Bildungswesen als auch auf den gesamtgesellschaftlichen Bereich bezogen, übernehmen kann und welche Bedeutung ihr hierbei zukommt, gehen ebenfalls auseinander. Im Strukturplan wird Bildungsberatung als „*Strukturelement* des Bildungswesens“ bezeichnet und soll in dieser Funktion als „flankierende Maßnahme der Bildungsreform“ eingesetzt werden. Das UNESCO-Institut für Pädagogik (AURIN u. a. 1973) entwickelt demgegenüber einen noch umfassenderen Funktionskatalog. Hier wird die Bedeutung der Bildungsberatung hinsichtlich einer „innovativen und systemverändernden Funktion“, die zur „Realisierung einer neuen Schulwirklichkeit“ und eines „demokratisch ausgerichteten Schulwesens“ eingesetzt werden soll, besonders hervorgehoben (AURIN u. a. 1973, S. 20).

Unter Berücksichtigung der vorliegenden Konzeptionen läßt sich eine inhaltliche Ausdehnung von Bildungsberatung hinsichtlich dreier Ebenen beschreiben:

- (1) *Zeitraum*: Bildungsberatung erfolgt von der Einschulung bis ins Erwachsenenalter.
- (2) *Adressaten*: Bildungsberatung wendet sich an *alle* Schüler, aber auch an Eltern, Lehrer und andere für die Schule relevante Personen und Organisationen.
- (3) *Aufgaben*: Bildungsberatung umfaßt folgende Bereiche: Schullaufbahnberatung, individualpsychologische Beratung (Einzelfallhilfe), Beratung von

Schule und Lehrer, Elternberatung, Mitarbeit bei der Lehrerbildung, Forschung, Bildungsplanung bei der äußeren und inneren Schulreform (Unterrichtshilfe) und bei der Erprobung bzw. Revision von Curricula, Berufsbildungsberatung, Studienberatung, Beratung im dualen System.

Die nachfolgende Tabelle vermittelt einen Überblick über die qualitativen Veränderungen im Aufgabenfeld der Bildungsberatung in der Zeit von 1966 bis 1973. Der gegenwärtige Stand der Diskussion über die inhaltliche Aufgliederung von Bildungsberatung wird im zweiten Teil dieses Beitrags einer kritischen Analyse unterzogen.

*Tabelle 1: Thematische Entwicklung der Aufgabenfelder der Bildungsberatung.*

1966 1968 Kultusministerium Baden-Württemberg: Ermittlung und Erschließung von Begabungsreserven im ländlichen Raum und in Großstädten Schullaufbahnberatung — Lehrerfortbildung Forschung Begleitung von Modellschulen Studienberatung Berufsberatung	1970 Deutscher Bildungsrat: Strukturplan  Schullaufbahnberatung Individualpsychologische Beratung (Einzelfallhilfe) Lehrerbildung — — Beratung im dualen System Berufsbildungsberatung
1970 Baden-Württemberg: Erster Stufenplan zum Ausbau der Bildungsberatung  Schullaufbahnberatung Einzelfallhilfe Lehrerbildung Forschung Äußere Schulreform Elternberatung — 1973 Kultusministerkonferenz: Empfehlungen zur Beratung in Schule und Hochschule Schullaufbahnberatung Individualpsychologische Beratung Beratung von Schule und Lehrern — — Allgemeine Studien- und Studienfachberatung	1971 Städtetag Nordrhein-Westfalen: Stellungnahme zu den Aufgaben und zur Organisation eines Schulpsychologischen Beratungsdienstes Schullaufbahnberatung Individualpsychologische Beratung — Forschung Innere Schulreform (Unterrichtshilfe) Elternberatung (Erziehungsberatung) Berufsbildungsberatung 1973 Bund-Länder-Kommission für Bildungs- planung: Bildungsgesamtplan Schullaufbahnberatung Einzelfallhilfe Beratung der Lehrer Lehrerfortbildung Forschung Mitwirkung bei Modellversuchen Erprobung und Revision von Curricula Beratung bei der Weiterbildung

---

1973	Sektion Schulpsychologie im Berufsverband
UNESCO-Institut für Pädagogik:	Deutscher Psychologen:
Bildungsberatung	Beratung im Bildungswesen
(Hrsg. K. AURIN u. a.)	
Schullaufbahnberatung	Schullaufbahnberatung
	Bildungsberatung
Individualpsychologische Beratung	Einzelberatung
	Weitergehende Beratung
Lehrerberatung	Lehrerfortbildung
Lehrerbildung	—
Forschung	Schulversuche
Schulreform	Unterrichtshilfe
	Bildungsplanung
Elternberatung	
Zusammenarbeit mit der Berufs-, Berufs-	—
ausbildungs- und Studiengangberatung	

---

## Teil II:

### Perspektiven der Bildungsberatung (B. Rosemann)

#### 1.4. Zur gegenwärtigen Lage der Bildungsberatung

##### 1.4.1. Eine Synopse der Aufgaben der Bildungsberatung

Dem Versuch, die Entwicklungstendenzen der Bildungsberatung in Westdeutschland aufzuzeigen, muß eine Sichtung dessen vorausgehen, was Bildungsberatung will, welche Aufgaben sie sich stellt. Einen Einblick in die Entwicklung des Aufgabenbereiches der Bildungsberatung in der Bundesrepublik Deutschland vermittelte Teil I von HOFFMANN; die folgende Tabelle bietet eine zusammenfassende Darstellung (Lit.: AURIN u. a. 1973, KMK-Beschluß 1973, Städtetag NRW 1971, Strukturplan 1970). Dabei wurde längst nicht alles, was als gegenwärtige oder zukünftige Aufgaben der Bildungsberatung betrachtet wird, aufgenommen. Nicht Vollständigkeit ist Ziel dieser Zusammenstellung, sondern die Verdeutlichung der Vielzahl der Bereiche, in denen die Bildungsberatung ihr Wirkungsfeld sieht.

Wie aus der Zusammenstellung in Tabelle 2 ersichtlich ist, beschreibt der Begriff der *Bildungsberatung ein breites Aufgabenfeld*. Bildungsberatung, nach ihrem derzeitigen Selbstverständnis, ist auf den „ganzen“ Menschen gerichtet. Bildungsberatung setzt ein im Kindesalter und erstreckt sich bis weit ins Erwachsenenalter, u. U. bis zum Ende der „aktiven Lebenszeit“ (Städtetag NRW 1971). Sie bemüht sich um das Individuum im Elternhaus, Kindergarten, in der Schule, in der Hochschule bis hinein ins Berufsleben. Bildungsberatung ermöglicht dem Individuum eine optimale „Karriereplanung“, sie hilft ihm bei persönlichen Schwierigkeiten verschiedener Art und liefert Behandlungsmöglichkeiten. Aber nicht nur das Individuum ist Gegenstand bildungsberaterischer Bemühungen, das System selbst (Schule, Hochschule, Gesellschaft) wird analysiert und innoviert. Daß die jeweils notwendigen Forschungsaufgaben ebenfalls von der Bildungsberatung übernommen werden, erstaunt danach ebensowenig wie die Tatsache, daß Methodenentwicklungen, Erstellung von Evaluationsverfahren usw. ureigene Bereiche der Bildungsberatung sind.

Angesichts dieser Aufgabenfülle stellt sich die Frage, was denn Bildungsberatung nun eigentlich ist oder, anders gewendet, was ist nicht Bildungsberatung? Meint Bildungsberatung Beratung über Bildung, zur Bildung, vor der Bildung, während der Bildung? Was meint man in diesem Zusammenhang mit Bildung, auf die sich die Beratung beziehen soll? Was heißt Beratung?

Greifen wir den letzten Begriff zuerst auf. MELZER (1969) versteht unter *Beratung* „die erschöpfende Orientierung über Mittel und Wege zur Erreichung

# Beratungsfelder

Elternhaus/ Vorschule	Schule als Organisation	Lehrer	Schüler	Hochschule/Universität	Beruf	Gesellschaft
Laufbahn- beglei- tende Beratung	Inform. über Bildungs- möglichkeiten Rat bei der Wahl des Bildungs- weges Laufbahnberatung		Inform. über Bildungs- möglichkeiten Rat bei der Wahl des Bildungsweges Einzel-/Gruppenberatung Schullaufbahnbegleitung	Inform. über Studien- möglichkeiten, Studienbedingungen, Studieninhalte, Studiengestaltung	Inform. über Berufsmöglich- keiten, Berufsinhalte, Berufsaussichten, Vermittlung berufl. Eingangs- positionen Berufsbildungs- beratung Bildungsberatung im Betrieb Berufswechsel	
Diagno- stische u. thera- peutische Aufgaben	Beratung bei Lern- u. Ver- haltensstörungen Elterntraining	Beratung bei päd. Konfliktfällen Lehrertraining	Schulreifeuntersuchungen Begabungs- untersuchungen Untersuchung, Beratung u. Behandlung bei Lern- störungen u. Störungen im sozialen oder affektiv-emotionalen Bereich Beratung bei Diskrepan- zen zwischen Eignung u. Leistung Psychische Störungen, Legasthenie, Sprach- behinderungen, Drogenprobleme	Untersuchung der Studieneignung Päd. u. Psychol. Beratung bei Störungen u. Krisen Psychol.-medizinische Studienberatung		

Kritikvermögen, Entfaltung der Person, Selbstverwirklichung  
 Psychotherapeutische Behandlung, präventive Beratung bei psychogen oder organ. bedingten Lernbehinderungen u. Neurosen  
 Förderung sozialpsychol. Gesundheit und moralischer Integrität  
 Sozialisations- und Individuationshilfen

Innovationshilfe	Beeinflussung des Erziehverhaltens Einstellungsänderung gegenüber weiterf. (Schul-)Bildung	Schulreform Modellschulbegleitung Systemberatung Bildungsplanung Mitwirkung in Reformkomm. Lehrplanentw.	Unterrichtshilfe Veränderung des Lehrerverhaltens Verbesserung der Schumatmosphäre	Erschließung von Begabungsreserven Verwirklichung von Chancengleichheit	Mitwirkung bei Studienreform	Veränderung gesellschaftlicher Bedingungen Änderung von Grundhaltungen bzgl. Erziehung
Fortbildung			Aus- u. Weiterbildung bzgl. Bildungsberatung	Förderungsprogramme	Weiterbildung während aktiver Lebenszeit Erwachsenenbildung	
Forschung		Päd. Tatsachenforschung Verfahren zur Leistungsmessg. Evaluation Curriculumentw.	Erforschung des Lehrerverhaltens	Entwicklung päd. u. psychol. Verfahren d. Diagnostik Bewährungskontrollen	Päd. Tatsachenforschung	Untersuchung gesellschaftlicher Zusammenhänge in ihrem Einfluß auf den einzelnen

eines Zieles, das entweder vom Ratsuchenden angegeben oder für ihn oder zusammen mit ihm mit Hilfe der Identifizierung von seiten des Beratenden ermittelt worden ist“ (S. 21). Beratung wird also aufgefaßt als eine *Orientierungshilfe*, die das Erreichen eines selbst gesetzten oder übernommenen Zieles erleichtern soll.

*Bildungsberatung* könnte demzufolge meinen eine *Orientierungshilfe auf dem Wege zur Erreichung von Bildung*. Auf eine Diskussion des Bildungsbegriffs selbst soll hier verzichtet werden. Man kann darauf hoffen, daß ein gewisser Konsens darüber besteht, wenn man den Begriff verwendet in Spezifizierungen wie Schulbildung, Hochschulbildung, Berufsbildung usw. Dann ist Bildungsberatung Orientierungshilfe, Wegweiser zum Erreichen von Schulbildung, Hochschulbildung und so fort.

Ein solcherart verstandener Begriff von Bildungsberatung dürfte jedoch nur einen kleinen Teil der in Tabelle 2 aufgeführten Aufgabenbereiche abdecken. Sicherlich würde er das umgreifen, was wir dort als „Laufbahnbegleitende Beratung“ bezeichnet haben und was, historisch gesehen, den ersten Aufgaben der Bildungsberatungsstellen entspricht (s. Schulentwicklungsplan Baden-Württemberg 1964). Die Mehrzahl der übrigen genannten Aufgaben dürfte sich nur mit Mühe diesem Begriff der Bildungsberatung subsumieren lassen. Bildungsberatung will das Individuum auf den Weg schicken, in eine Laufbahn einweisen und es fürderhin unterstützen, und dies in mannigfaltiger Weise. Sie will dafür Sorge tragen, daß das Individuum auf dem rechten Wege durch die Institutionen Schule, Hochschule usw. bleibt, indem sie ggf. notwendige Kurskorrekturen vornimmt. Sie will ferner behilflich sein bei allen persönlichen Schwierigkeiten, seien diese individuell oder institutionell bedingt. Überdies will sie dafür sorgen, daß Hindernisse, die das System verursacht, beseitigt werden, indem das System selbst einer Revision unterzogen wird und so fort.

Unter diesem Blickwinkel gesehen, ist die oben gegebene Definition von Bildungsberatung zu eng. Oder, um es zu wiederholen, ist das Aufgabenfeld dessen, was derzeit unter Bildungsberatung subsumiert wird, zu weit? Ist die umfassende Inanspruchnahme des Individuums durch die Bildungsberatung überhaupt sinnvoll und vertretbar, und kann die Bildungsberatung diesen Ansprüchen gerecht werden? Man ist leicht geneigt, hier einer Äußerung SHAWs zuzustimmen, auch wenn sich diese auf amerikanische Verhältnisse bezieht: „As one reads the various kinds of delineated objectives it is easy to be overwhelmed. . . . Even when the objectives themselves are not overwhelming, the task implied by descriptions of functions usually appears impossible not only in the light of current staffing ratios but even when the most favorable projections are taken into account (SHAW 1973).“

Um nun die oben gestellten Fragen zu beantworten, erweist es sich als erforderlich, die verschiedenen Aufgaben dessen, was als Bildungsberatung bezeichnet wird, zu untersuchen.

### 1.4.2. Bildungsberatung und „Laufbahnbegleitende Beratung“

Bildungsberatung in diesem Sinne will Eltern, Schüler, Studenten usw. informieren über die im Bildungssystem gegebenen Möglichkeiten. Sie will dem Ratsuchenden das Bildungssystem transparenter machen, um ihm so eine Grundlage für seine Entscheidung zu liefern. Eine enorme Aufgabe, wenn man die Zahl der potentiellen Adressaten bedenkt. *Bildungsberatung will aber darüber hinaus und vor allem Rat erteilen bei der Wahl des „richtigen“, individuell angemessenen Bildungsweges und kontinuierlich notwendige Korrekturen am individuellen Bildungsgang herbeiführen.* Zur Erfüllung gerade dieser letzten Aufgabenstellung bedarf es jedoch, wie wir an anderer Stelle ausführlich dargestellt haben, noch einer ganz erheblichen Forschungsarbeit (s. unten ROSEMAN, Kap. 5 im I. Abschnitt dieses Bandes).

Allein die Verwirklichung dieser Zielsetzung, auch unter Berücksichtigung der Tatsache, daß noch andere Institutionen (Hochschulen usw.) sich mit der Lösung dieser Probleme beschäftigen, würde u. E. die Kapazität derjenigen, die derzeit mit Bildungsberatung zu tun haben und in Zukunft zu tun haben werden, auf lange Zeit voll beanspruchen. Nicht zu vergessen ist in diesem Zusammenhang, daß ja quasi nebenbei, also neben der Erfüllung der zuletzt erwähnten Aufgaben, auch noch beraten wird und werden muß, wenn auch eine solche Beratung vielfach noch auf verhältnismäßig unsicherem Boden gegründet ist. Aber selbst dann, wenn die Laufbahnberatung empirisch abgesichert ist, bleibt mit der Umsetzung der wissenschaftlichen Erkenntnisse auf den Individualfall ein erheblicher Bereich pädagogisch-psychologischen Tuns erhalten. Eine Laufbahnberatung etwa im Sinne einer sequentiellen Beratungsstrategie (s. ROSEMAN, a. a. O.), die das Individuum kontinuierlich begleitet, stellt eine so bedeutsame und umfassende Aufgabe dar, daß man in Zweifel gerät, ob sie von den derzeitigen und geplanten Bildungsberatungsstellen oder ihren Äquivalenten zur Gänze geleistet werden kann.

Wie aus den bisherigen Betrachtungen ersichtlich ist, wird hier *Laufbahnberatung als ein Teilgebiet der unter dem Oberbegriff Bildungsberatung zusammengefaßten Beratungsaufgaben* angesehen. Die derzeitige Unschärfe der Nomenklatur wird allerdings deutlich in der Verwendung von Formulierungen wie „Bildungs- und Schullaufbahnberatung“ (Bildungsbericht 1970) bzw. „Schullaufbahn- und Bildungsberatung“ (Sektion Schulpsychologie o. J.), wo Schullaufbahnberatung offensichtlich nicht als ein Teilgebiet der Bildungsberatung, sondern als ein von der Bildungsberatung unterschiedener, eigener Aufgabenbereich aufgefaßt wird.

### 1.4.3. Bildungsberatung und diagnostisch-therapeutische Aufgaben

Es wird hier bewußt von diagnostisch-therapeutischen Aufgaben gesprochen und der Begriff Einzelfallhilfe bzw. Individualberatung vermieden, denn letztlich ist auch Laufbahnberatung, bzw. sollte es sein, eine auf das Individuum



ausgerichtete Orientierungshilfe. Schullaufbahnberatung und Individualhilfe sind also keine unabhängigen, klar voneinander unterscheidbaren Kategorien. Bildungsberatung will neben den für die Laufbahnberatung notwendigen Diagnosen und Prognosen auch *individuelle Störungen diagnostizieren und therapieren*. Es besteht kein Zweifel an der Notwendigkeit und Bedeutung einer solchen Hilfe bei persönlichen Problemen, psychischen und physischen Störungen sowie einer *prophylaktischen Beratung und therapeutischen Behandlung* des Individuums. Soll und kann man dies aber noch unter den Begriff der Bildungsberatung stellen, da ja ausdrücklich und sinnvollerweise Hilfen auch bei außerschulischen Problemen gegeben werden sollen? Bildungsberatung will, wie oben ausgeführt, das Individuum über den optimalen Bildungsweg informieren und es auf diesem Wege begleiten. Ziel der individuellen Hilfe ist es ferner, die Absolvierung des gewählten Bildungsganges von Störungen freizuhalten. Die *organisatorische Verbindung von Laufbahnberatung und Therapie* jedoch birgt die *Gefahr* in sich, daß Störungen institutionell und nicht individuell definiert und therapiert werden. Anders gesagt, das Ziel der Therapie wird durch die Institution definiert und nicht durch das Individuum. Des weiteren ist zu berücksichtigen, daß die erwähnten diagnostischen und therapeutischen Maßnahmen bis dato ja nicht unbeachtet geblieben sind, sondern von verschiedenen Beratungsdiensten, z. B. dem Schulpsychologischen Dienst oder der Erziehungsberatung (EB), übernommen worden sind und auch weiterhin beansprucht werden (s. Sektion Schulpsychologie o. J.). Zu bedenken ist ferner, daß die Subsumtion von diagnostischen und therapeutischen Maßnahmen in diesem Sinne den Begriff Bildungsberatung unangemessen ausweitet. Zweifellos sind psychische Störungen im Bildungsablauf von Bedeutung, ihre Feststellung und Behebung aber muß speziell geschulten und möglichst unabhängigen Fachkräften vorbehalten bleiben. Diagnose und Therapie solcher Störungen können nicht als Aufgabe von Bildungsberatern gesehen werden, und zwar keinesfalls als die Aufgabe von Beratungslehrern, wie dies verschiedentlich geschieht, aber auch nicht von bildungsberatenden i. S. von laufbahnberatenden Psychologen, einmal wegen deren Arbeitsüberforderung (nicht aus Kompetenzgründen), zum anderen wegen der möglichen Rollenkonflikte, die sich aus den Ansprüchen der Institution und denen des Individuums ergeben (s. a. BENZ & CAROLI 1974). Oder hat Beratung tatsächlich die Aufgabe, „den Lernenden dabei zu unterstützen, ein ungestörtes Verhältnis zur Organisation (des Kollegs) und zu den Lernprozessen zu haben beziehungsweise ein von Störung bedrohtes Verhältnis ungestört zu erhalten“ (BÄRSCH & LEISCHNER 1974)? Ist „Hilfe zur bestmöglichen Eingliederung des Lernenden“ (a. a. O.) ein vertretbares Ziel eines Beratungsdienstes?

#### 1.4.4. Bildungsberatung und Innovationshilfe

Innovationen im Schulbereich, Hochschulbereich usw. sind sicherlich ebenso bedeutsam wie die Hilfe bei individuellen Problemen. Es ist einsichtig, daß im Zuge der im engeren Sinne verstandenen Bildungsberatung qua Laufbahnbera-

tung dem dort tätigen Bildungsberater Informationen über Mängel und Verbesserungsbedürftigkeiten bzw. -möglichkeiten des Systems zufließen. Gehören aber Schulreform, Systemveränderung usw. insgesamt noch zu einer solchen Bildungsberatung oder wird hier nicht erneut dieser Begriff übermäßig strapaziert? Die Antwort auf diese Frage mag von der Weite der Zielsetzung in diesem Bereich abhängen. Sind lokale oder regionale Verbesserungen im Schulsystem gemeint oder prinzipielle Veränderungen, innere oder äußere Schulreform?

#### 1.4.5. Bildungsberatung und Forschung

Wohl jede praktische Tätigkeit benötigt in irgendeiner Weise ihre empirische, wissenschaftliche Fundierung. Selbstverständlich gilt dies auch für die Bildungsberatung. Problematisch erscheint aber auch hier der umfassende Anspruch: Pädagogische Tatsachenforschung, Methodenentwicklung (z. B. zur Schulleistungsmessung), Entwicklung von Verfahren zur pädagogischen und psychologischen Diagnostik, Evaluation, Curriculumentwicklung usw. Ist das alles noch Bildungsberatung?

#### 1.5. Bildungsberatung als Disziplin

Man kann das Problem der Definition dessen, was Bildungsberatung ist, unter verschiedenen Aspekten sehen. Einmal ist *Bildungsberatung* zu betrachten *als eine bestehende bzw. sich entwickelnde Institution*, zum anderen läßt sich *Bildungsberatung* sehen *als eine potentielle wissenschaftliche Disziplin*.

Bezieht man sich auf die Bildungsberatung als eine *Institution*, dann stellt sich sogleich die Frage nach der Realisation der gestellten Ansprüche. Können die Aufgaben, die unter dem Sammelbegriff Bildungsberatung zusammengefaßt werden, überhaupt von denen, die diese Bildungsberatung institutionell vertreten, realisiert werden? Bezogen auf die derzeitigen Verhältnisse ist eine nicht nur oberflächliche Verwirklichung der gestellten Ansprüche utopisch, für die nähere Zukunft nur bei einem grenzenlosen Optimismus zu erwarten. Die Überfülle dieser Aufgaben dürfte die in der Bildungsberatung Tätigen hoffnungslos überfordern (s. a. HOFFMANN 1974, Bildungsbericht 1970). Sicherlich sollten unbefriedigende Gegenwartsverhältnisse nicht kühne Zukunftsperspektiven ausschließen. Es muß aber die Frage gestellt werden, ob die Realisierung solcher Planungen im Interesse der Sache überhaupt wünschenswert ist.

Damit gelangen wir zu einem zweiten, wichtigeren Aspekt, der sich bezieht auf die Bildungsberatung als potentielle *Disziplin* oder umschriebenen *Zweig einer Disziplin*. Die Aufblähung des Begriffes Bildungsberatung hat zur Folge, daß eine Koordinierung sowohl praktischer als auch wissenschaftlicher Tätigkeit in diesem Bereich kaum mehr zu leisten ist. Der einzelne kann sich auf Teilaspekte dieser breiten Aufgabenpalette zurückziehen und trotzdem jeweils be-

haupte, er treibe Bildungsberatung. Dieses Dilemma der Bildungsberatung, die fehlende bzw. ungenaue Ein- oder Abgrenzung ihres Gegenstandsbereiches, hat andere Probleme unmittelbar zur Folge, nämlich das weitgehende Fehlen einer ausreichenden empirischen Fundierung bildungsberaterischen Tuns und das Fehlen eines theoretischen Bezugsrahmens. Die Verzettlung der Kräfte verhindert systematische empirische Untersuchungen und damit das Fortschreiten dieses Gebietes. Und wie soll ein theoretischer Bezugsrahmen, eine Theorie der Bildungsberatung aussehen, die diesen breiten Fächer von Aufgaben umgreift?

Die Folgen eines derartigen Ausufers von Aufgabenstellungen lassen sich eindrucksvoll an der amerikanischen Entwicklung dieses Gebietes studieren. Dringend notwendig erscheinen deshalb entweder eine *Systematisierung des Gesamtgebietes* der Bildungsberatung oder eine *Reduktion und exakte Eingrenzung* ihres Aufgabengebietes.

### 1.5.1. Eine neue Systematik der Bildungsberatung

Wie die bisherigen Ausführungen verdeutlicht haben, wurde der anfänglich fest umrissene Begriff „Bildungsberatung“ (s. Schulentwicklungsplan Baden-Württemberg 1964, AURIN 1966) in einem Maße ausgeweitet, der bedenklich stimmen muß. Bedenklich einmal, weil dieser umfassende Aufgabenkatalog in eklatantem Widerspruch zu den gegenwärtigen und wahrscheinlich auch zukünftigen Realisationsmöglichkeiten steht. Bedenklich zum anderen, weil eine Koordination und Systematisierung dringlich notwendiger Forschungsarbeiten überaus erschwert wird. Bedenklich zum dritten, weil Bildungsberatung auf dieser Grundlage lediglich zur Alibifunktion mißraten könnte. Wie lassen sich diese Probleme angehen?

Es sollen verschiedene Lösungsvorschläge diskutiert werden. Der erste nimmt zur Kenntnis, daß die problemgeschichtliche Entwicklung zu dem Bestreben geführt hat, alle im Bildungsbereich notwendigen Hilfs- und Unterstützungsmaßnahmen unter einen Oberbegriff zu stellen. Unsere Bedenken zu dieser Entwicklung haben wir ausführlich dargelegt. Geht man aber davon aus, daß die Subsumtion so vielfältiger und heterogener Aufgaben unter einen Begriff aus den verschiedensten Gründen, die hier unbehandelt bleiben sollen, nicht rückgängig zu machen ist, dann sollte man dennoch versuchen, eine Ordnung in diese Vielfalt zu bringen. Ein solches *Ordnungsschema* wäre neben der Bildung von *Forschungsschwerpunkten* auch von Nutzen für die *Aufgabenteilung* der in der Institution Bildungsberatung Tätigen sowie für deren *Ausbildung*. Die Meinung, der Vielfalt von Aufgaben allein durch Bildung von Beratungsteams Herr werden zu können, scheint uns wenig stichhaltig zu sein. Auch Beratungsteams, die selbstverständlich als solche eine begrüßenswerte Einrichtung darstellen, werden und müssen sich spezialisieren, wollen sie die ihnen gestellten Aufgaben in redlicher Weise erfüllen. Erforderlich sind für *jeden* der im folgenden Ordnungsschema aufgeführten Bereiche *interdisziplinär zusammengesetzte Beratungsteams*.

Unser erster Vorschlag mündet also in den Entwurf einer (vorläufigen) *Systematik der Bildungsberatung (i. w. S.)*:

(1) *Allgemeine Bildungsberatung*

- (a) Informationssammlung und -vermittlung von Bildungsmöglichkeiten in
  - Schule
  - Hochschule und Universität
  - Beruf
- (b) Laufbahnwahlberatung und Begabungsförderung in Schule, Hochschule, Universität und Beruf
- (c) Kontinuierliche Laufbahnbegleitung
- (d) Modifikation von Einstellungssystemen bezüglich Bildung bei Eltern, Schülern, Studenten, Lehrern usw.

(2) *Klinische Bildungsberatung*

- (a) Präventive Beratung und prophylaktische Maßnahmen
- (b) Individuelle Beratung bei bildungssystemimmanenten Lern- und Verhaltensstörungen
- (c) Individuelle Beratung bei psychogen und organisch bedingten Lern- und Verhaltensstörungen
- (d) Therapeutische Maßnahmen

(3) *Spezielle Bildungsberatung*

- (a) Systemreform und -innovation
- (b) Begleitung von Schulversuchen
- (c) Entwicklung von Curricula und Förderungsmaßnahmen
- (d) Teilgebiete der Bildungsplanung
- (e) Mitwirkung bei der Lehrerbildung und -fortbildung

(4) *Theoretische Bildungsberatung*

- (a) Grundlagenforschung
- (b) Methodenentwicklung
- (c) Untersuchung pädagogisch bedeutsamer gesamtgesellschaftlicher Zusammenhänge und Bedingungen
- (d) Theorienbildung

### *1.5.2. Eingrenzung der Bildungsberatung*

Einen zweiten, und unserer Meinung nach zu favorisierenden Lösungsvorschlag sehen wir in einer *Eingrenzung* des Aufgabenbereiches von Bildungsberatung. Der Begriff Bildungsberatung sollte dann nicht zur Bezeichnung eines unübersichtlichen Aufgabenfeldes herangezogen werden, sondern klar umschriebene Aufgabenstellungen bezeichnen. Diese Eingrenzung sollte wie folgt erfolgen.

*Bildungsberatung (i. e. S.)*:

- (1) Information über das Bildungssystem
- (2) Beratung bei der Laufbahnwahl
- (3) Laufbahnbegleitende Beratung in Schule, Hochschule, Universität, Beruf

#### (4) Förderung der Bildungsmotivation

#### (5) Gegenstandsrelevante Forschung

Wie wir meinen, böte sich damit der Bildungsberatung noch ein hinreichend weites Feld der praktischen und wissenschaftlichen Betätigung. Eine derartige Konzeption von Bildungsberatung leugnet, um es nochmals zu betonen, in keiner Weise die Bedeutsamkeit der „sonstigen“ Aufgaben, die bisher ebenfalls der Bildungsberatung zugeschlagen wurden. Im Gegenteil, gerade ihre Relevanz für das Individuum erfordert die Gewähr für eine optimale Bewältigung. Es sind dies keine Aufgaben, die Bildungsberater oder Beratungsteams der Vollständigkeit halber auch noch, quasi nebenher, mit übernehmen können, und zwar weder zeitlich noch personell.

Die sogenannte „Klinische Bildungsberatung“ verbliebe im Kompetenzbereich der Schulpsychologischen Dienste. Die Aufgaben der sogenannten „Speziellen Bildungsberatung“ könnte von einem eigenen Teilbereich „Reformberatung“ oder „Systeminnovation“ o. ä. übernommen werden, während die Aufgaben der „Theoretischen Bildungsberatung“ den einzelnen Bereichen anteilig zuzuordnen wären.

Eine solche Abgrenzung der Aufgaben hätte den *Vorteil*, daß gezielte Aktionen sowohl praktischer als auch wissenschaftlicher Art ermöglicht bzw. erleichtert würden. *Nachteilig* könnte sich eine solche Differenzierung auswirken, wenn es zu einer *Abkapselung der verschiedenen Bereiche* voneinander käme. Prinzipiell ist ein solches aber auch beim gegenwärtigen Stand der Dinge möglich. Vermeiden lassen sich diese oder ähnliche Nachteile nur durch *fruchtbare Kooperation* aller Beteiligten.

Ein letzter Vorschlag ist weniger grundsätzlicher als vielmehr terminologischer Natur und leitet sich ab aus der Problematik des Begriffes „Bildung“. Wie angedeutet, ist dieser Begriff auch nicht annähernd eindeutig zu definieren. Deswegen erscheint es erwägenswert, den Begriff Bildung in diesem Kontext zu ersetzen durch den konkreten Gegenstand der Beratung, also etwa „Laufbahnbegleitende Beratung“ usw.

Fazit unserer Überlegungen ist, daß die vielfältigen Aspekte, die heute unter dem Begriff Bildungsberatung zusammengefaßt werden, einer Systematisierung bedürfen, einer Systematisierung, die sich auch dann in der Infrastruktur eines Bildungsberatungssystems niederzuschlagen hätte. Dabei sollte einer umschriebenen Eingrenzung der Aufgaben der Bildungsberatung einer zunehmenden Ausweitung gegenüber der Vorrang eingeräumt werden.

### 1.6. Künftige Entwicklung der Bildungsberatung

Die Kennzeichnung des gegenwärtigen Standes der Bildungsberatung in der Bundesrepublik Deutschland führt unmittelbar zu einem Ausblick auf ihre weitere Entwicklung. Mit Entwicklung ist hier weniger gemeint der institutionelle Auf- und Ausbau, der sicherlich sehr stark von ökonomischen, politischen und

organisatorischen Bedingungen abhängt. Im Blickfeld steht vielmehr die Entwicklung einer potentiellen Disziplin Bildungsberatung oder wie immer auch letztlich deren Benennung sein mag. Für ihren weiteren Fortgang dürften mindestens folgende Aspekte von entscheidender Bedeutung sein.

### 1.6.1. Gegenstandsabgrenzung und Standortbestimmung

Als *vordringliche Aufgabe* erscheint, um es nochmals zu unterstreichen, *eine Abgrenzung und Definition dessen, was als Gegenstandsbereich bzw. Aufgabenfeld angesehen werden soll*. Wie eng oder wie umfassend diese Abgrenzung auch erfolgt, sie muß bald geleistet werden, und zwar in einer Weise, die eine eindeutige Kommunikation über das erlaubt, was man als Bildungsberatung bezeichnet. Auf die Gefahren einer zu starken Ausweitung haben wir zur Genüge hingewiesen. Eine mögliche Reduktion der Aufgaben sollte dann gleichzeitig einhergehen mit einer *Intensivierung* ihrer Bearbeitung, sowohl in praktischer als auch in wissenschaftlicher Hinsicht. Zu vieles gleichzeitig tun zu wollen, könnte gerade hier bedeuten eine Verzettlung der Kräfte und die Gefahr der Oberflächlichkeit, und dies in einem Bereich, der für jedes Individuum existentielle Bedeutung hat. Die vorgeschlagene Eingrenzung der Aufgaben der Bildungsberatung würde m. E. Bildungsberatung nicht weniger bedeutsam, sondern effektiver machen.

*Bildungsberatung*, so sie sich als eine *potentielle Disziplin* verstehen will, *wird ihren wissenschaftlichen Standort bestimmen müssen*. Sie wird erklären müssen, wo sie sich neben oder in anderen Wissenschaftsgebieten anzusiedeln gedenkt.

### 1.6.2. Empirische Fundierung und theoretischer Bezugsrahmen

Eine exakte Definition und Abgrenzung bzw. Differenzierung des Aufgabenfeldes wird dann eine *empirische Fundierung* des beraterischen Tuns ermöglichen. Dabei macht die herausgearbeitete Unterschiedlichkeit der Bereiche der Bildungsberatung auch deutlich, daß es *die* Theorie der Bildungsberatung wohl nicht geben kann. Es bedarf empirischer und theoretischer Arbeit in allen Bereichen und es dürften sich vermutlich *zunächst einmal verschiedene theoretische Ansätze* entwickeln, etwa eine Theorie der Schullaufbahnberatung usw. Ob sich letztlich dann eine Art *Meta-Theorie* entwickeln kann und wird, sei dahingestellt. Keinesfalls darf man aber dem Irrtum unterliegen, zu meinen, daß man durch simple Übertragung psychologischer Modelle auf das Gebiet der Bildungsberatung bereits über Theorien oder gar *die* Theorie der Bildungsberatung verfüge (s. z. B. STEFFLER & GRANT 1972). Erforderlich ist dreierlei. Erstens ist das *konkrete Tun in der Beratungssituation* zu reflektieren, also etwa eine Überprüfung der Konzepte der Laufbahnberatung auf ihre Stichhaltigkeit zu leisten. Zweitens hat die *Art des Umgangs mit dem Ratsuchenden* Gegenstand der Überlegung zu sein, geht man also z. B. non-direktiv oder eher direktiv vor. Und drittens ist zu fragen, *wohin* man beraten will, welches das *Ziel*

der Beratung ist, welcher Ideologie man sich verpflichtet fühlt. Wird das individuelle Glück, die Selbstverwirklichung, durch optimale Ausschöpfung der Leistungsreserven gewährleistet oder bieten sich andere Wege an? Dies sind dann letztlich *normative* Aussagen, eine Philosophie der Bildungsberatung. Man wird dabei die Frage beantworten müssen, ob Bildungsberatung primär Anpassungsfunktion hat oder ob ihre emanzipatorische Funktion in den Mittelpunkt gestellt werden soll. Es gilt darüber nachzudenken, ob sich Bildungsberatung an den Erfordernissen des Arbeitsmarktes auszurichten hat oder nicht, ob institutionelle oder individuelle Entscheidungen zu treffen sind usw. (s. a. KÖHLER 1973, BENZ & CAROLI 1974, CRONBACH & GLEESER 1957). Es ist aber klar zu unterscheiden zwischen der empirischen Absicherung dessen was man tut bzw. tun kann, also sozusagen der Güte des Handwerkszeuges, und der Frage, welches Ziel man mit seinem Tun anstrebt.

Zu dieser Reflexion gehört auch zu prüfen, ob sich die Verwirklichung der gegenwärtigen Zielsetzungen, die umfassende Inanspruchnahme des Individuums, überhaupt rechtfertigen läßt. Denn trotz aller Betonung der Entscheidungsfreiheit des Individuums besteht latent die Gefahr, daß Bildungsberatung pervertiert zu einer Bildungsgängelung. Daß diese Gefahr noch nicht akut geworden ist, liegt u. a. darin begründet, daß die Beratungsinstitutionen sich erst im Aufbau befinden. Ein voll ausgebautes Bildungsberatungssystem vermag sicher dem Individuum zu helfen, seine Fähigkeiten und Fertigkeiten auf seinem Wege durch die Bildungseinrichtungen optimal zu entfalten. Potentiell kann sich ein solches System aber auch zu einem Manipulationsinstrument entwickeln, das die Interessen des Individuums hinter die sich verselbständigenden Interessen der Bildungsinstitutionen stellt, die dann weder individuelle noch gesellschaftliche Bedürfnisse befriedigen können. Prophylaktisch wirken hier die eindeutige Abgrenzung und Definition von Aufgaben und Zielsetzung der Bildungsberatung.

### *Literaturverzeichnis*

- AURIN, K., 1966 a. Ermittlung und Erschließung von Begabungen im ländlichen Raum. (Reihe A Nr. 2 „Bildung in neuer Sicht“, hrsg. v. Kultusministerium Baden-Württemberg.) Villingen.
- AURIN, K., 1966 b. Mithilfe bei der Schulreform und Begabungsförderung. Der Schulpsychologe, 13, 3–5.
- AURIN, K. u. a., 1968. Gleiche Chancen im Bildungsgang. Bericht der Bildungsberatungsstellen von Baden-Württemberg. (Reihe A Nr. 9 „Bildung in neuer Sicht“, hrsg. v. Kultusministerium Baden-Württemberg.) Villingen.
- AURIN, K.; GAUDE, P.; ZIMMERMANN, K. (Hrsg.), 1973. Bildungsberatung. (Bericht und Dokumentation über eine Tagung im UNESCO-Institut für Pädagogik in Hamburg vom 21. bis 25. Juni 1971.) Frankfurt/M., Berlin, München.
- BÄRSCH, W. & LEISCHNER, D., 1974. Beratung in der Sekundarstufe II. In: Deutscher Bildungsrat, Zur Neuordnung der Sekundarstufe II. Bonn.
- Bundesminister für Bildung und Wissenschaft, 1970. Bildungsbericht '70. Bericht der Bundesregierung zur Bildungspolitik. Bonn.

- Bund-Länder-Kommission für Bildungsplanung, 1973. Bildungsgesamtplan. Stuttgart.
- BENZ, E. & CAROLI, W., 1974. Beratung in der Schule. Freiburg i. Br. (unveröffentl. Diplomarbeit).
- CRONBACH, L. J. & GLESER, G. C., 1957. Psychological tests and personnel decisions. Urbana/Illinois.
- DAHRENDORF, R., 1966. Bildung ist Bürgerrecht. Plädoyer für eine aktive Bildungspolitik. Hamburg.
- Deutscher Bildungsrat, 1970, 1971<sup>3</sup>. Strukturplan für das Bildungswesen. Stuttgart.
- Erster Stufenplan zum Ausbau der Bildungsberatung in Baden-Württemberg. Beschluß des Landtages vom 28. Januar 1970.
- HELLER, K., 1966. Der gegenwärtige Stand der Ermittlung und Erschließung von Begabungsreserven unter besonderer Berücksichtigung des psychologischen Beitrages. Schule u. Psychol., 13, 321—338.
- HELLER, K., 1967, 1968. Begabungsbestand in Baden-Württemberg. Forschungsbericht für das Kultusministerium Baden-Württemberg. Teil I u. II (Schlußbericht). Heidelberg (unveröffentl.).
- HELLER, K., 1969, 1972<sup>2</sup>. Zum Problem der Begabungsreserven. In: H. R. LÜCKERT (Hrsg.), Begabungsforschung und Bildungsförderung als Gegenwartsaufgabe. München, Basel.
- HELLER, K., 1970. Aktivierung der Bildungsreserven. Bern, Stuttgart.
- HELLER, K., 1968. Untersuchung zur Schuleignungsermittlung in Mannheim. Forschungsbericht für das Kultusministerium Baden-Württemberg. Erschienen in: Kultusministerium Baden-Württemberg (Hrsg.), Bildungsberatung in der Praxis (Reihe A Nr. 29 „Bildung in neuer Sicht“). Villingen 1974.
- HOFFMANN, M., 1974. Beratungslehrer in der Bildungsberatung — Konzeption und Realität. Bonn (unveröffentl. Diplomarbeit).
- INGENKAMP, K.-H., 1966. Die Schulpsychologischen Dienste in der Bundesrepublik Deutschland. Weinheim, Berlin.
- KMK-Arbeitsgruppe des Schul- und Hochschulausschusses, 1972. Schulberater, Bildungsberater, Beratungslehrer. Informationen für die Beratungs- und Vermittlungsdienste der Bundesanstalt für Arbeit (ibv), Informationsdienst Nr. 33, 1299 bis 1305.
- KÖHLER, G., 1973. Beratung zwischen Anpassung, Aufklärung und Veränderung. Studentische Politik, Nr. 6/7.
- Kultusministerkonferenz (Hrsg.), 1973. Beratung in Schule und Hochschule. Beschluß der Kultusministerkonferenz vom 14. 9. 1973. Bonn.
- MELZER, E., 1964. Beratung und Beratungspflicht. Frankfurt/M.
- PEISERT, H.-G., 1965. Regionalanalyse als Methode der Bildungsforschung. Studien und Berichte, hrsg. v. Seminar für Soziologie der Univ. Tübingen, Bericht Nr. 5. Tübingen.
- PEISERT, H.-G., 1967. Soziale Lage und Bildungschancen in Deutschland. München.
- PICHT, G., 1964. Die deutsche Bildungskatastrophe. Olten, Freiburg i. Br.
- RIESE, H., 1967. Die Entwicklung des Bedarfs an Hochschulabsolventen in der Bundesrepublik Deutschland. Wiesbaden.
- Schulentwicklungsplan Baden-Württemberg, 1964. Reihe A Nr. 1 „Bildung in neuer Sicht“ (Hrsg. Kultusministerium Baden-Württemberg). Villingen.
- Sektion Schulpsychologie (Hrsg.), o. J. Beratung im Bildungswesen. Die Schulpsychologischen Dienste in der Bundesrepublik Deutschland. Stellungnahme der Sektion Schulpsychologie im BDP.
- SHAW, M. C., 1973. School guidance systems. Boston.
- Städtetag Nordrhein-Westfalen (Hrsg.), 1971. Stellungnahme des Städtetages Nordrhein-Westfalen zu den Aufgaben und zur Organisation eines Schulpsychologischen Beratungsdienstes. Köln.



- STEFFLRE, B. & GRANT, W. H., 1972<sup>2</sup>. Theories of counseling. New York.
- WEISS, R., 1968. Untersuchung zur Schuleignungsermittlung in Stuttgart. Forschungsbericht für das Kultusministerium Baden-Württemberg. Erschienen in: Kultusministerium Baden-Württemberg (Hrsg.), Bildungsberatung in der Praxis (Reihe A Nr. 29 „Bildung in neuer Sicht“). Villingen 1974.
- WIDMAIER H. P. u. a., 1966. Bildung und Wirtschaftswachstum. Modellstudie zur Bildungsplanung. (Reihe A Nr. 3 „Bildung in neuer Sicht“, hrsg. v. Kultusministerium Baden-Württemberg.) Villingen.

## 2. Bildungsberatung und Bildungsreform

### 2.1. Wandel des Bildungsverständnisses — Beratung ein vernachlässigtes Strukturelement der Bildungsreform

Die mit den sechziger Jahren in fast allen Ländern der Bundesrepublik Deutschland einsetzenden Bemühungen um Reform des Bildungswesens haben zu einem neuen Verständnis des Bildungsprozesses und der ihn tragenden und gestaltenden Einrichtungen geführt. Das hatte auch für die Beratung Konsequenzen. Zwar existiert keine einheitliche und eindeutige Bestimmung des Bildungsbegriffs, über die weitgehend Konsensus vorliegt. Doch scheint über folgende Komponenten und Dimensionen des Bildungsbegriffs allgemein Übereinkunft zu bestehen, wenngleich hier die in letzter Zeit in Gang gekommene Rückbesinnung auf den Erziehungsbegriff und seine Inhalte erst noch abgewartet und berücksichtigt werden muß: *Bildung* wird als Vorgang lebenslangen Lernens und damit als unabgeschlossener Prozeß verstanden. Er hat das Mündig- und Unabhängigwerden des einzelnen in sozialer Verantwortung und Gebundenheit seines Denkens und Handelns zum Ziel. Dazu gehört die Entwicklung und Heranbildung von Qualifikationen und die Aneignung von Kenntnissen, die für das Zurechtfinden in unserer immer komplizierter werdenden Welt, für das soziale Handeln, für die Lebens- und Berufsbewältigung, für die Mitwirkung im öffentlichen Leben, für die persönliche und soziale Weiterentwicklung und für die Gestaltung des privaten Bereiches und der Freizeit erforderlich sind. Hierfür lassen sich zwar besonders geeignete Inhalte, lernwirksame Situationen, Lernmethoden und -verfahren ausmachen; aber es gibt nicht mehr nur *einen* ausgezeichneten Weg, der das Erreichen allgemeiner Bildungsziele ermöglicht. „Gebildet ist man heute nicht für sich und gemessen an einem Kanon, sondern in einem Zusammenhang von Personen und Aufgaben und gemessen an der Möglichkeit zu lernen und zu kommunizieren“ (v. HENTIG 1969, S. 115). Stärker als es früher notwendig und der Fall war, schließt das neue Verständnis von Bildung die Fähigkeit zu sozialer Veränderung sowie die Ermöglichung von beruflicher Mobilität ein. Voraussetzungen dafür sind die Disponibilität von Qualifikationen und die Befähigung zu ihrem Neuerwerb. Das schließt das Erlernen des Lernens als einer charakteristischen Komponenten modernen Bildungsverständnisses ein. Zugleich hat sich das Verständnis der Begabung und des Lernvorganges gewandelt. Es gibt keine prästabilisierte Zuordnung von Begabung im Sinne des genetischen Potentials zu bestimmten Schul-

formen, Studiengängen oder Berufen. Um so mehr kommt es auf die Weckung, gezielte Förderung und Erprobung von Fähigkeiten und auf die Herausbildung und Bewährung von Eignungen an. Diese Grundgedanken gegenwärtiger *Bildungsreform* haben im Zusammenhang mit anderen erziehungs- und sozialwissenschaftlichen Überlegungen und den bildungspolitischen Forderungen dazu geführt, das alle Alters- und Berufsbereiche umfassende Konzept eines differenzierten, in Stufen sich aufbauenden Bildungssystems zu entwickeln. Mit einer Neugliederung der Eingangs- und Übergangsbereiche sowie durch Möglichkeiten individueller, flexibler Gestaltung des Bildungsganges innerhalb der einzelnen aufeinander abgestimmten Stufenbereiche sollen mehr Chancengerechtigkeit, bestmögliche Förderung des einzelnen, ein höherer Grad an Durchlässigkeit, Kooperation und Integration der Schularten, der beruflichen bzw. aller tertiären Bildungs- und Studiengänge erreicht werden.

Bildung ist nicht nur als Prozeß oder als Ergebnis desselben zu sehen, sondern in ihrer institutionalisierten Form öffentliche Dienstleistung und eine staatlich verantwortete Aufgabe, für die alle Bürger eines Gemeinwesens aufkommen. Bildung ist damit ein den einzelnen verpflichtendes soziales Angebot. Mit ihm wird die immer wieder neu zu lösende Aufgabe unternommen, die bestmögliche Förderung des einzelnen und seine Selbstverwirklichung mit den Erfordernissen und Notwendigkeiten der Vorbereitung für spätere Lebens- und Berufsbewährung und für die Erhaltung und Weiterentwicklung eines demokratisch gestalteten Gemeinwesens in Einklang zu bringen.

*Im Verlauf der bildungsreformatorischen Bemühungen wurden immer stärker die Aufgaben sichtbar, die Beratung im Bildungswesen als einer Einwirkungsmöglichkeit auf den einzelnen und einem subsidiärem System von Bildung zukommen kann.* Beratung wird als Strukturelement eines modernen Bildungswesens angesehen, das hauptsächlich mit der Individualisierung und Differenzierung des Lernens begründet wird wie auch mit der Notwendigkeit, in Anbetracht der zunehmenden Komplexität und Differenziertheit des Bildungssystems und der damit verbundenen Schwierigkeit, sich in ihm zurechtzufinden, Orientierungshilfe zu geben (Bildungsrat 1970, S. 91). Damit sind Tätigkeitsfelder von Beratung wie Schullaufbahn-, Berufsbildungs-, individualpsychologische und Elternberatung angesprochen. Weitere wichtige Zieldimensionen und Funktionen, die Beratung im Konzept gegenwärtiger Bemühungen um Weiterentwicklung und Neugestaltung unseres Bildungswesens zugesprochen werden können, blieben jedoch noch unberücksichtigt. Auf Grund eines entsprechenden theoretischen Bezugsrahmens und der kritischen Auswertung von Erfahrungen, die im eigenen Bereich, insbesondere aber im Bildungswesen anderer Länder gewonnen wurden, hätten sie sich früher ausmachen lassen. Andererseits stellt sich der Prozeß der Bildungsreform in der Praxis keineswegs als ein einheitliches, in sich stimmiges Vorhaben aufeinander bezogener, gut koordinierter Teilvorgänge dar. Erst nachdem entscheidende Reformen in den einzelnen Teilbereichen des Bildungswesens eingesetzt hatten und Stufenpläne entwickelt worden waren, entstanden Gesamtplanungen.

Nach wie vor besteht die Gefahr, daß wichtige Strukturelemente, die für ein modernes Bildungswesen und seine Funktionsfähigkeit konstitutiv sind, in ihrer Bedeutung für die Reform nicht genügend erkannt werden. Dazu gehört *Beratung im Bildungswesen*. Trotz mancher positiver Ansätze zu ihrer Neukonzeption stellt sie in der Mehrzahl der Teilbereiche unseres Bildungswesens ein nach wie vor noch ungelöstes Problem dar. Zwar hat sich die Anzahl der Beratungsfachleute vor allem im Schulbereich nicht unerheblich vermehrt; was die Anzahl der hauptamtlich tätigen Schulpsychologen betrifft, ist sie von 106 im Jahre 1964 auf etwa 395 im Jahre 1974 angestiegen. Dennoch bleibt das derzeitige Verhältnis von Schulpsychologe zu Schüler mit 1:25 000 unbefriedigend und hinter den Richtzahlen staatlicher Planungsgremien weit zurück (AURN 1975). Auch die neueren Stellungnahmen bundesstaatlicher Gremien zur Beratung im Schul- und Hochschulbereich geben trotz des unbestreitbaren Fortschritts, den diese Dokumente gegenüber den vorangegangenen Jahren beinhalten, zu erkennen, daß Beratung vorerst noch ein Defizitbereich ist, der der Aufarbeitung bedarf. Dazu ist ein besseres Verständnis des Zusammenhanges von Bildungsreform und Beratung erforderlich.

## 2.2. Beratung als Strategie regionaler Bildungsplanung und Schulentwicklung

Entsprechend den Schwerpunkten, die von der Bildungspolitik gesetzt werden, können sich für die Beratung unterschiedliche Ansätze der Intervention ergeben. Im bisherigen Verständnis von Beratung wurde diese von der Öffentlichkeit wie von den Bildungseinrichtungen vorwiegend als pädagogisch-psychologische Hilfeleistung bei besonders gelagerten Schulproblemen, in schwierigen Fällen des Schulversagens und bei Konflikten verstanden, die sich auf den Bildungsgang des Heranwachsenden folgens schwer auswirken. Pädagogisch-psychologische Beratung in Bildungsangelegenheiten wurde mit schulpsychologischer Beratung, mit psychologischer Beratung für Studierende oder auch mit Erziehungsberatung gleichgesetzt. Das ist auch gegenwärtig noch der Fall. Die Beratungsdienste verstanden sich als Anwalt des einzelnen gegenüber den Bildungseinrichtungen, sie zielten auf „Hilfe zur Selbsthilfe“ im Sinne der bestmöglichen Entfaltung seiner Individualität oder Persönlichkeit; die Einwirkung von Beratung auf die Verbesserung von Lernsituationen und eine den individuellen Lernvoraussetzungen und Lernschwierigkeiten junger Menschen stärker Rechnung tragende Gestaltung des Bildungsprozesses blieben begrenzt.

Bei den bildungsreformatorischen Bemühungen um Abbau des zwischen Stadt und Land bestehenden Bildungsgefälles und der Ermöglichung eines höheren Grades an Chancengerechtigkeit sowohl im Zugang zu Bildungseinrichtungen als auch im Bildungsgang selbst erwuchsen den bisherigen Beratungsdiensten Aufgaben, die sie aus der bisherigen Begrenzung ihres Tätigkeitsfeldes herausführten und ihnen im Zusammenhang mit der regionalen Schulentwicklung neue

Funktionen zuwiesen. Nicht nur in der Ermittlung von Begabungen bestanden diese. Vielmehr kam es auf ihre Erschließung, auf ihre Zuführung zu den jeweils in Frage kommenden Schulen an. Dazu waren durch Beratung Hilfen beim Abbau der meist sozial bedingten Hemmnisse, Vorurteile und Unsicherheiten notwendig, die im Einzelfall den Zugang zu den Schullaufbahnen des Gymnasiums, der Realschule sowie der auf ihnen aufbauenden Bildungseinrichtungen erschwerten. Ferner war die Mitwirkung der Beratung bei der Behebung regionaler Bildungshemmnisse (so z. B. ungünstige Verkehrsverbindungen zu Schulen) und bei der Verbesserung des Schulangebots in überwiegend wirtschaftlich strukturschwachen (agrar- und forstwirtschaftlichen) Regionen auf Grund ihrer Kenntnisse über die Schüler, über die Bildungsmotivation der Eltern und die jeweiligen Schulverhältnisse erforderlich. Als Beispiele dafür sind vor allem das Bundesland Baden-Württemberg und die Bundesrepublik Österreich zu nennen (AURIN 1966 u. 1968; Österreichisches Bundesministerium 1966). Die Ermittlung von Fähigkeiten, Begabungsschwerpunkten, Interessen und Neigungen gehörte sowohl in der schulischen Einzelfallarbeit als auch im Tätigkeitsbereich „Schulwahl und Schuleignungsfeststellung“ bereits zum Aufgabenkatalog von Beratungsdiensten. Aber die konsequente Mitwirkung von Beratung bei der Erschließung des Begabungspotentials einer Region durch Erfassung und Untersuchung sozialer und regionaler Bildungshemmnisse bei deren gezieltem Abbau auf dem Wege von Einzel- und Gruppenberatung und mit Hilfe der regionalen Schulentwicklung waren neu. Der bereits in der angewandten Sozialpsychologie von LEWIN und seinen Schülern entwickelte Ansatz des *action research* (LEWIN 1953 u. 1965), der im anglo-amerikanischen Bereich bei der Lösung von Minoritätsproblemen, in der Jugendarbeit, im Industriebetrieb und dann auch im schulischen Bereich zur Implementation von Innovationen sich bewährte, fand damit im deutschen Schulbereich seine Anwendung. Diese Form der Einbeziehung von Beratung in den Prozeß der Bildungsreform ist in nachträglichen Stellungnahmen und kritischen Würdigungen selbst von schulpсихologischen Fachleuten oft zu eng und nur aus der Sicht der Erhöhung der Schulbesuchsquoten von Realschulen und Gymnasien, der Schullaufbahnzuführung und der Großgruppenuntersuchung gesehen worden. Voraussetzung dieser unbestreitbaren Auswirkungen von Beratung in ausgesprochen bildungsungünstigen und schulisch unzureichend versorgten Gebieten von Flächenstaaten waren jedoch Veränderungen im sozialen Feld, in der Schulregion selbst. Sie waren auf dem Wege von Einstellungsänderungen und Motivationsaufbau herbeizuführen. Diese ließen sich durch diagnostische Ermittlungen allein nicht erreichen, sondern durch Einzelaufklärung und -beratung vor Ort, durch Gruppengespräche und Gewinnung sozialer Schlüsselpersonen sowie durch Koordinierung der Beratungsaktivitäten mit denen der regionalen Schulentwicklung. In diesem Sinne kann *Beratung bildungsplanerisch als Interventionsstrategie zur Einleitung und Herbeiführung sozialer Veränderungen* angesehen werden. Im sozialwissenschaftlichen Verständnis wird methodisch durchgeführte Beratung neben Ausbildung und Übung (training) sowie angewandter Forschung als

eine der drei Schlüsselfunktionen geplanter Veränderung (planned change) betrachtet. „Programme, die im sozialen Bereich Veränderungen einleiten, stellen eine subtile Verbindung von Ausbildung und Übung, Beratung und Forschung dar, die jede für sich Diagnose, Handlung und Auswertung vorsehen und sich einander unterstützen ... Zwar unterscheiden sie sich einigermaßen begrifflich in spezifischer Richtung, aber in Wirklichkeit überschneiden sie sich, und tatsächlich ist es notwendig, daß sie ineinander übergreifen“ (BENNIS u. a. 1961, S. 618 f.). Damit hängt es zusammen, daß vielfach eines der Strukturelemente des mit Hilfe wissenschaftlicher Methoden bewirkten Veränderungsprozesses zur Bezeichnung des Ganzen genommen wird: Wecken des Bedürfnisses nach Veränderung – nicht Manipulation desselben –, Aufbau eines Bezugsverhältnisses zu sozialem Wandel, Motivierung von Veränderungen, Diagnose der Problemsituation des zu Beratenden mit dem Ziel der Einsicht in die eigene Problemlage, Beratung und Prüfung alternativer Lösungsmöglichkeiten; Aufbau von Zielen und Handlungsintentionen; Umsetzen der Ziele in tatsächliche Veränderungen; Verallgemeinerung und Stabilisierung der Veränderungen; Erreichen eines (vorläufigen) Endverhältnisses zu der eingetretenen Veränderung.

Die Verbindung von Beratung mit Vorgängen der Problembewußtmachung, der Information, der Bestandsaufnahme und Situationsanalyse einerseits, mit Lern- und Übungsvorgängen, Einstellungsänderungen, Bewertungs- und Entscheidungsprozessen andererseits gilt in ganz spezifischer Weise für den Bereich der Bildung. *Bildungsberatung stellt sich innerhalb der verschiedenen Handlungsfelder als ein auf sozialer Interaktion beruhender, differenzierter Prozeß gezielter Verhaltensänderung dar, der die freie Entscheidung des einzelnen, seine Fähigkeit zur Selbstbestimmung und verantwortlicher Selbstverwirklichung voraussetzt und respektiert.* Insofern verhält sie sich gegenüber Zielen und Methoden kritisch, die diesen zentralen Eigenschaften des einzelnen entgegengesetzt sind oder sie mindern können. Je nach Eigenart des zu lösenden Problems und der gegebenen Situation sind für die Herbeiführung von Verhaltensänderungen unterschiedliche methodische Vorgehensweisen angezeigt. Bei der Situationsänderung durch Beratungsintervention im Feld der Schulklasse oder der Schülerkleingruppe, z. B. bei Team-teaching, und der Veränderung einer Schulregion mit Hilfe von Beratung bestehen jedoch im Hinblick auf die hauptsächlichsten Strukturelemente dieses Prozesses keine allzu großen Unterschiede. Inzwischen werden pädagogisch-psychologische Beratungsdienste beziehungsweise Beratungsfachleute auf den unterschiedlichen Ebenen der Bildungsplanung hinzugezogen, sei es im Sinne einer besseren prophylaktischen Arbeit zur Früherfassung und -förderung sonderpädagogisch zu betreuender Schüler im Grundschulbereich oder spezifisch funktionsbeeinträchtigter Schüler, wie z. B. solcher mit Lese-Rechtsschreibe-Schwäche, oder zur Bildung von Förder- und Aufbauklassen von Hauptschülern mit besonderen Leistungs- und Interessenschwerpunkten. Immer geht es bei solchen und ähnlichen Aktivitäten um eine bessere Anpassung und Differenzierung von Bildungseinrichtungen im Hinblick auf die Lernvoraus-

setzungen oder auch -schwierigkeiten des einzelnen Schülers wie auch bestimmter Schülergruppen. Das führt zu einem weiteren entscheidenden Ansatz von Beratung bei der Bildungsreform.

### 2.3. Beratung im differenzierten System reformierter Bildungseinrichtungen

Der zweite Ansatz, durch den Beratung für die Verwirklichung gegenwärtiger bildungsreformatorischer Bemühungen vor allem im Bereich der Schule ein besonderes Gewicht gewonnen hat, beruht auf der zunehmenden Ausdifferenzierung unserer Bildungseinrichtungen und den damit verbundenen Intentionen um Individualisierung und Differenzierung des Unterrichts, von Schullaufbahnen und Studiengängen. Er besteht in der Einbeziehung und institutionellen Verankerung von Beratung in der Funktionsstruktur von Bildungseinrichtungen. Bildungseinrichtungen können als eine in sich differenzierte und relativ geschlossene Systemeinheit verstanden werden, wobei diese in der Regel auch örtlich einen Standort hat. Beratung wird damit über die Zugangshilfe zu Bildungsgängen, über die Unterstützung regionaler Bildungsplanung und Schulentwicklung hinaus sowohl zum organisatorisch institutionellen Bestandteil einer Schuleinheit – einer Schule, Hochschule oder Weiterbildungsstätte – als auch zum Strukturelement pädagogischen Handelns im Unterricht, in Studien- und Lehrveranstaltungen wie im Ganzen des Lerngeschehens der jeweiligen Bildungseinrichtung.

Die *zentrale* pädagogisch-psychologische Beratungsstelle, die außerhalb der Schule ihren Standort hat und meist für alle Schulen eines Stadt- oder Landkreisgebietes zuständig und tätig ist, wird durch die schulintegrierten Beratungsdienste ergänzt. Eine Reihe von Erziehungswissenschaftlern, von erfahrenen Schulpraktikern, Schulpsychologen und anderen Beratungsfachleuten hält die Einrichtung *schulintegrierter* Dienste für die wirksamere Form institutionalisierter Beratung. Seit 1966 sind in der Bundesrepublik Deutschland Beratungsdienste vornehmlich in Gesamtschulen, Schulzentren, Ganztagsgymnasien und auch bei einigen Modellversuchen im Vorschul- und Grundschulbereich eingerichtet worden. Etwa 100 Schulpsychologen waren im Jahre 1974 in Schulsystemen der genannten Art hauptamtlich tätig. Vorbild für diese Form der Institutionalisierung von Beratung waren die Guidance- und Counseling-Dienste des amerikanischen High-School- und des englischen Comprehensive-Systems. Die Konzeption, der Aufbau und das allgemeine bildungspolitische und pädagogische Verständnis der beiden ausländischen Schulsysteme führten von Anfang an zur stärkeren Berücksichtigung von Beratung, die im Zusammenhang von bestmöglicher schulischer Förderung des einzelnen mit seiner Berufs- und Lebensplanung und seinen Karrierevorstellungen gesehen wird. In der Entwicklung des deutschen Schulwesens ist zum ersten Mal beim Mannheimer Schulsystem des damaligen Stadtschulrates SICKINGER, der als Differenzierungs-

prinzip die individuelle Lern- und Arbeitsfähigkeit ansah und entsprechend Haupt-, Förder- und Hilfsklassen einrichtete, ein als Psychologe ausgebildeter Lehrer für Beratungsaufgaben eingesetzt worden (SICKINGER 1925).

Infolge der schwieriger gewordenen Umweltverhältnisse und der sich zunehmend bemerkbar machenden Auswirkungen sozialer Veränderungen wurde in der Wiederaufbauzeit nach dem 2. Weltkrieg den Jugendproblemen wie auch – nicht zuletzt eine Auswirkung der Bemühungen um re-education – der inneren Reform der Schule besondere Aufmerksamkeit gewidmet. Die Lehrerschaft war für die damit verbundenen konkreten Aufgaben der Beratung und der Unterrichtsgestaltung nicht genügend gerüstet. In einer Reihe von Bundesländern wurden daher Lehrer als Schuljugendberater oder auch Beratungslehrer ausgebildet, die zunächst vornehmlich in Grund- und Hauptschulen, später dann auch in Realschulen und Gymnasien tätig waren. Ihre Tätigkeit kann als eine Vorstufe der Institutionalisierung von Beratung im Schulwesen angesehen werden. Obwohl bereits vor den Reformaktivitäten der sechziger Jahre an einigen Schulen als Psychologen ausgebildete Lehrer tätig waren und Beratungsaufgaben freilich in begrenztem Umfang wahrnahmen, so erfolgte doch erst mit zunehmender Einrichtung von Modellschulen in den Jahren 1966–1974 eine stärkere institutionelle Verankerung von Beratung im System der Schule selbst. In sich gegliederte größere Schuleinheiten, die die Schullaufbahnen mehrerer Schularten und -typen umfassen, sind auf hauptamtliche Berater und einen funktionsfähigen Beratungsdienst angewiesen, wenn einerseits Unterrichtsdifferenzierungen vom einzelnen Schüler entsprechend seinen Lernvoraussetzungen richtig genutzt werden sollen, und wenn andererseits das komplizierte Differenzierungssystem der Schule sowohl den Lernschwierigkeiten und -problemen als auch den spezifischen Fähigkeits- und Interessenschwerpunkten der Schüler immer wieder erneut Rechnung tragen soll. Die *Funktionsschwerpunkte der Beratung* liegen sowohl in der Orientierungs- und Entscheidungshilfe für die Vorplanung und Gestaltung der Schullaufbahn als auch in Stütz-, Förder- und Individualberatung bei besonderen Lernschwierigkeiten und -mängeln sowie in der Hilfe bei der Lösung persönlicher Probleme und Konflikte, die den Schüler beschäftigen und sein schulisches Lernverhalten beeinträchtigen. Da die neuen, gegliederten Schulsysteme mit ihren Ergänzungs- und Förderkursen, mit Wahlpflicht-, Wahlbereichen und mit Fächerschwerpunktbildungen und Niveaudifferenzierungen auf fast jeder Schulstufe wichtige Entscheidungen vom einzelnen Schüler fordern, die den weiteren Verlauf seines schulischen Bildungsganges zwar nicht endgültig festlegen, jedoch ihn in bestimmten Zielrichtungen beeinflussen und vor allem auch seine Berufswahlmöglichkeiten determinieren, ist eine möglichst sachkundige, durch wissenschaftliche Verfahren abgesicherte Beratung unentbehrliches Hilfsinstrument der reformierten Schule. Das gilt insbesondere für jene Schulstufen, denen im Aufbau des Schulwesens eine spezifische Förder-, Orientierungs-, Vorbereitungs- und Bewährungsfunktion für den weiteren Verlauf des Bildungsganges zugeschrieben wird: der *Orientierungsstufe*. Wenn sie ihren Aufgaben gerecht werden will, kann sie auf eine entspre-



chende Diagnose der Begabungs- und Fähigkeitsstruktur, des Lernverhaltens und Lernerfolgs des einzelnen Schülers und auf eine sukzessive Folge von Förderdifferenzierungs- und Schullaufbahnberatungen der Schüler, Eltern und ebenso der Lehrer nicht verzichten. Dabei kommt es in der Praxis auf eine möglichst frühzeitige Durchführung von Eingangsuntersuchungen an, um Lerndefizite bei Kindern, die aus unterschiedlichen Grundschulverhältnissen kommen oder spezifische Lernschwierigkeiten aufweisen, durch Ergänzungs-, Ausgleichs- oder spezielle Förderkurse rechtzeitig zu beheben. In der Diagnose des Lern-, Selbstständigkeits- und Sozialverhaltens des Schülers arbeiten dabei Lehrer und Schulpsychologe eng zusammen; sie ergänzen, korrigieren und bestätigen sich in ihren Beobachtungen auf Grund ihrer unterschiedlichen methodischen Zugänge und Erfahrungsebenen. Ähnliches gilt für die Beratungstätigkeit, die bei der Mehrzahl der Schüler und deren Eltern im Verlauf der beiden Orientierungsjahre in regelmäßigen Abständen nach Abschluß von Förderkursen und Differenzierungsphasen erforderlich ist.

Vor allem die Einführung eines flexiblen Differenzierungssystems von Kern- und Kursunterricht auf der Oberstufe des Gymnasiums, durch das ein höherer Grad an Wahlfreiheit und Eigenplanung des Lernens erreicht werden soll, die Jahrgangsklasse aufgelöst und ihre Funktion durch Tutorengruppen zu ersetzen gesucht wird, erfordert bei dem zum Teil komplizierten Modus der Wahl von Leistungsfächern, Pflicht- und Wahlkursen und den damit verbundenen Berufswahl- und Studiumsüberlegungen durch die Fachlehrer, die Tutoren und den Beratungsfachmann (Beratungslehrer/Schulpsychologen) vor allem im Vorsemerster (1. Halbjahr) und auch danach noch Phasen intensiver Beratung. — Daß die Wahl von Leistungs- und Prüfungsfächern auf Grund der derzeitigen Zulassungsschwierigkeiten an Hochschulen und der Bedeutung, die der Notendurchschnitt dabei spielt, nicht nach Fähigkeits- und Interessen-, Berufs- und Studienwahlgesichtspunkten erfolgt, ist ein Problem besonderer Art, das den Sinn von Beratung in Frage stellt und mit dem sich sowohl die Berater als auch die verantwortlichen Bildungsplaner und -politiker auseinandersetzen müssen. — Ebenso wird die Kollegstufe, mit der berufliche und allgemeine Bildungsgänge zusammengefaßt und durch didaktische Neugestaltung von Lernbereichen auf der Basis von acht berufsfeldbezogenen Abteilungen integriert werden sollen, verstärkt Beratung anbieten müssen (Kollegstufe NW, 1972).

Alle auf Differenzierung und Individualisierung des Unterrichts, auf Durchlässigkeit und Teilintegration von Schullaufbahnen oder auf die Aufhebung der starren Festlegung von Schullaufbahnen und Studiengängen abzielenden Reformen machen Beratung mit unterschiedlichen Schwerpunktsetzungen, in verschiedenen Zielrichtungen und Interventionsformen notwendig. *Die Vernachlässigung der Beratungsfunktion bei der Reform von Bildungseinrichtungen muß daher zu Strukturmängeln führen, die wiederum Erschwernisse für Schüler, Studenten und Eltern nach sich ziehen und auch Lehrer Problemen aussetzen, für deren Lösung sie vorerst nur unzureichend vorbereitet sind.*

Bei der Reform der Bildungseinrichtungen, insbesondere der Schulen und Hoch-

schulen, galt zu lange Zeit den organisatorisch-strukturellen Problemen, dann den unterrichtstechnologischen Fragen und schließlich der Revision der Curricula das Hauptinteresse. Wichtige Probleme des Unterrichtsprozesses und des individuellen Lern-, Schullaufbahn- und Studiengangverlaufs kamen dadurch zu kurz, zum Teil wurden sie übersehen, zum Teil in ihren nachteiligen Auswirkungen auf den einzelnen Schüler erst später entdeckt. Obwohl mit der Institutionalisierung von Beratung in Schul- und Hochschuleinrichtungen innerhalb von zehn Jahren Bildungsreform unbestreitbare Fortschritte gemacht worden sind, so besteht gerade hier ein erheblicher Nachholbedarf. Zudem wird eine Reihe wichtiger Entwicklungs- und Erprobungsarbeiten geleistet werden müssen, die der Unterstützung durch eine praxisbezogene Forschung unserer Hochschulen bedarf.

#### 2.4. Beratung durch den Lehrer im Unterricht und außerunterrichtlichen Schulgeschehen

Auf der Ebene der Unterrichtsgestaltung, der konkreten didaktischen Prozeßabläufe wie auch der außerschulischen Situationen des Schulgeschehens – so z. B. bei „Schülerübungsgruppen“, selbständigem Arbeiten, Freizeit- oder Interessengruppen – kommt *Beratung als spezifischer Form pädagogischen Handelns* für die Reform der Schule (und auch der Hochschulen) eine nicht zu unterschätzende Bedeutung zu. Alle Neugliederungen von Schule und alle didaktisch noch so gut durchdachten Differenzierungskonzepte wirken sich auf die Feinstrukturen des Schulgeschehens nicht zwangsläufig im Sinne der Verbesserung von Lernsituationen, der Förderung von Selbsttätigkeit und eines stärker schülerbezogenen, partnerschaftlichen Lehrersstils aus. Vielmehr werden diese durch veränderte Lehrer-Schüler-Beziehungen, ein gewandeltes Verständnis der Lehrer- und Schülerrolle und hieraus resultierende neue Interaktionen erreicht. Hierzu kann Beratung als Form pädagogischen Handelns beitragen. Sie ist schülerorientiert und zählt zu den mehr indirekten, nicht-repressiven Formen pädagogischer Einflußnahme. Bereits die Reformpädagogen der ersten Hälfte unseres Jahrhunderts forderten eine neue Beziehung des Erwachsenen zum Kind, das nach ihrer Auffassung in seiner Individualität, in seinem Recht auf freie Entfaltung, auf Eigenerfahrung und in seinen kreativen Fähigkeiten nicht genügend berücksichtigt wurde (MONTESSORI u. a.). BOLLNOW rechnet in seinen existenz-phänomenologischen Analysen von Erziehungsvorgängen auch Beratung zu den „unstetigen Formen der Erziehung“ (BOLLNOW 1959). Wann Problemsituationen für den Lernenden wie auch für den Lehrenden auftreten, ist bei der hohen Variabilität situativer Bedingungsbeziehungen und bei der Vielfalt der sie bestimmenden Faktoren schwer von vornherein auszumachen. Das von BOLLNOW herausgearbeitete Charakteristikum der Unstetigkeit existentiell bedeutsamer Beratungsvorgänge gilt in abgeschwächter Form auch für die weniger hervorgehobenen Erziehungs- und Unterrichtssituationen, die

auf anderen Erlebnis- und Erfahrungsebenen entstehen und in denen Beratung erfolgt. Diese ist ein *Angebot und eine Hilfe, deren Annahme von der Bereitschaft des Schülers, von seiner Einsicht in die jeweilige Problem- oder Konfliktlage wie auch von seinen Interessen und den Intentionen seiner Selbstverwirklichung abhängt*. Wo sich Beratung aufdrängt, bringt sie sich selbst um die beabsichtigte Wirkung.

Bei den vom *Lehrer* im Vollzug seiner Unterrichtsarbeit ausgeübten *Beratungsaktivitäten* geht es hauptsächlich immer wieder um zweierlei:

(1) Durch entsprechende methodische Hilfen, gezielte Arbeitshinweise und ergänzende Lerninformationen soll der Schüler dazu befähigt werden, selber die in einem Sachverhalt, in einer Lerneinheit liegenden Schwierigkeiten zu analysieren, sie sich bewußt zu machen und auf Grund selbstgewonnener Einsicht in den jeweiligen Problemzusammenhang nach Lösungen zu suchen. Der Lehrer bleibt zwar auf seinen Unterrichtsgebieten der Fachmann, aber „als Lehrer ist er weniger eine Quelle von Information, mehr einer, der zeigt, wie Wissen erworben wird. Das impliziert eine Anzahl konkreter Aufgaben – Diagnose, Beratung, Planung usw. – die eine neue Definition der Lehrerqualifikation verlangen“ (ROBINSOHN 1971). In diesem Sinne ist Beratung auf die Erfassung, Erarbeitung und Aneignung von Lernmethoden, auf das Erlernen von Lern- und Erkenntnisstrategien und das Einüben in sie ausgerichtet, wobei fachspezifische Lernverfahren und gegenstandsbezogene Lerntechniken zu berücksichtigen sind. Diese Form *individueller Lernberatung* erstreckt sich ebenso auf die Wahl und den sinnvollen Gebrauch schulischer Lernangebote (Kurse, Arbeitsgemeinschaften u. a.) wie auf die didaktisch zweckmäßige Verwendung von Lernmitteln, die modernen technischen Medien einbezogen. Der Lehrer wird in dieser Aufgabe durch den Fachdidaktiker, den Medienfachmann und den Schulpsychologen (hier in seiner lernpsychologischen Kompetenz) unterstützt und seinerseits in besonderen Fällen beraten werden müssen.

Die neueren Lernverfahren – wie z. B. Team-Teaching – sind ohne Beratungsinterventionen, wie sie hier angesprochen sind, nicht zu verwirklichen. Am konsequentesten scheint bislang individuelle Lernberatung in den TRUMP-Plan-Schulen in die Praxis umgesetzt worden zu sein (TRUMP & BAYNHAM 1961).

(2) Durch Beratung sucht der Lehrer im Unterricht wie auch außerhalb desselben die bei Schülern bestehenden psychischen Probleme und Hemmnisse, die sein Lern- und Arbeitsverhalten beeinträchtigen, zu beheben. Das erfolgt in der Regel über die Bewußtmachung der eigenen Problem- und Konfliktlage und ihre individuellen und sozialen Bedingungen, über die *Klärung individueller Bedürfnisse, Befürchtungen, Ängste und auch Vorurteile, die Schülerproblemen zugrunde liegen, sowie über Hilfen bei ihrer rationalen und emotionalen Bewältigung*. Der Entscheidungsspielraum des Ratsuchenden kann durch gemeinsames Durchdenken und Erarbeiten von Alternativen erweitert und damit für den einzelnen Schüler mehr Entscheidungsfreiheit und Möglichkeit zur Selbstbestimmung erreicht werden. Bei den tagtäglich eintretenden großen und kleinen Schulnöten besteht Beratung vielfach im verständnisvollen Entgegennehmen

von Problemen, in der Bestätigung einer vom Ratsuchenden bereits erkannten Schwierigkeit, in der Ermutigung, eine selbstentdeckte Lösungsmöglichkeit zu realisieren wie auch im personalen Rückhalt bei der *Bewältigung psychischer Probleme und Konflikte*.

Während die erstgenannte Zielrichtung vom Lehrer praktizierter Beratung stärker Aufgabe des Fachlehrers ist, wird die zweite Zielrichtung der Lehrerberatung mehr vom Klassenlehrer und vom Tutor wahrgenommen werden. Auch hier werden beide, insbesondere bei Schülern mit hoher Symptombelastung, mit dem Schulpsychologen zusammenarbeiten müssen.

Schülerorientierter Unterricht und demokratische Gestaltung des Schulgeschehens sind noch keineswegs eingelöste Forderungen gegenwärtiger Bildungsreform, sondern nach wie vor Aufgaben, die von allen Beteiligten immer wieder Lernprozesse und das Einüben in entsprechende Formen des Lehrens, des Unterrichtens, des Lernens, des Erziehens und Selbsterziehens fordern. Dazu gehört die Beratung. Daß dies vor allem *Funktionen einer revidierten Lehrerbildung und Lehrerfortbildung* sind, wurde nach zehn Jahren Bildungsreform den verantwortlichen Planern und bildungspolitischen Entscheidungsträgern erneut bewußt.

Darüber hinaus haben gerade die Reformschulen, in denen unter anderem neue Formen der Schulleitung und -verwaltung, der Mitsprache aller am Erziehungsprozeß Beteiligten erprobt wurden, infolge der damit verbundenen Umorientierungen Spannungen und Konflikte entstehen lassen. Das gilt vor allem dort, wo das Verständnis der neuen Funktionen und Verhaltensweisen nicht sachlich einsichtig gemacht und begründet wird und wenn über das Was und Worin der Mitsprache keine Klarheit besteht. „Die Schule hat feststellen müssen, wie mit dem Abbau der formalen Autorität zunehmend Schwierigkeiten im Verhaltensbereich der Schüler sichtbar wurden, die mit den alten Methoden nicht mehr angebar waren. Ein Bildungssystem muß auch in dieser Hinsicht Hilfen bereit haben“ (Kohl 1971). Somit erwachsen der Beratung aus dem Prozeß der Reform selbst neue Aufgaben, deren Wahrnehmung für die Weiterführung und auch Korrektur von Reformbemühungen unerläßlich ist. Die *Beratung der Schule als System*, die Beratung der Lehrer, der Schul- und Stufenleitungen, ist aus dieser Sicht nicht weniger wichtig als die unmittelbar dem Schüler zugute kommende Beratung. Im Hinblick auf die prophylaktische Wirkung, die sie für alle Schüler einer Schuleinheit haben könnte, wäre ihr zumindest die gleiche, wenn nicht gar — entsprechend der Notwendigkeit und potentiellen Wirksamkeit gezielter prophylaktischer Interventionen — eine höhere Priorität einzuräumen.

## 2.5. Die übergreifenden Funktionen von Beratung — Grenzen von Beratung

Die Funktion von Beratung für die Bildungsreform wurde vorwiegend am Beispiel der Schule aufgezeigt. Sie läßt sich ebenso für die Reform der Hochschule und die der Weiterbildung nachweisen. Dabei gilt es auf der einen Seite vor allem die spezifische Lebenslage, die bisherigen Studiengänge, die allgemeinen und beruflichen Bildungsabschnitte wie auch die Berufsentwicklung des einzelnen Ratsuchenden und die aus ihnen resultierenden Probleme, Konflikte, Karriere- und Lebensvorstellungen zu berücksichtigen. Auf der anderen Seite ist den veränderten Zielsetzungen beider großer Bildungssektoren, den mit ihrer Reform angestrebten neuen Studienorganisationen, Studienangeboten und -situationen Rechnung zu tragen. Von hier aus ergeben sich, ähnlich wie es für den Schulbereich ausgeführt wurde, spezifische Aufgaben, konkrete Anlässe und Einwirkungsformen von Beratung. Durch sie können die Reformbestrebungen beider Sektoren entsprechende Unterstützung erfahren.

*Durch Beratung allein wird jedoch die Reform von Bildungseinrichtungen weder gesichert noch befriedigend weitergeführt und auch nicht ausreichend stabilisiert werden können.* Dazu bedarf es eines Planungskonzepts, das die Neugestaltung eines Bildungsbereichs zum Ziel hat, wobei die für die Erreichung von Reformzielen entscheidenden Strukturbereiche und ihre „subsidiären Systeme“, so vor allem die Lehrer-/Dozentenausbildung und die Forschung, einbezogen werden, die Einführungen von Neuerungen sorgfältig aufeinander abgestimmt und in angemessener Form vorbereitet sind. Beratung vermag unter diesen Voraussetzungen zur Reform von Bildungseinrichtungen beizutragen; im anderen Fall wird sie sich nur allzu schnell wieder auf jene Form der Einzelfallhilfe beschränken, deren Notwendigkeit für den einzelnen unbestritten und die nach wie vor ein Kernbereich ihrer Tätigkeit ist, deren prophylaktische Wirkung jedoch begrenzt und deren Einwirkung auf die Verbesserung von Lernsituationen, Bildungsprozessen wie auch von Bildungseinrichtungen wohl eher gering ist.

Wenn *Beratung im Gesamtzusammenhang des Bildungsprozesses*, der einzelnen Bildungsabschnitte und -stufen gesehen wird, kommt ihr — gerade auch in Anbetracht des unterschiedlichen Reformstandes in den einzelnen Bildungsbereichen — die immer schwieriger werdende Aufgabe zu, die *Kontinuität individueller Bildungsgänge zu fördern* und sie nach Möglichkeit zu *sichern*. Von der Zielsetzung her gesehen wird Beratung zwar als Einheit gedacht, die „vom Elementarbereich bis in die Weiterbildung reicht“ (Bildungsrat 1970, S. 91), aber in der Planungsumsetzung wird Beratung als durchgängigem Strukturelement des Bildungswesens noch nicht konsequent genug Rechnung getragen. So ist im Bildungsgesamtplan der Bund-Länderkommission (BLK 1973) Beratung nicht eingeplant, obwohl sie gerade dort für viele *Erwachsene*, die sich beruflich umschulen, Schulabschlüsse nachholen oder ihre Qualifikationen erweitern und verbessern wollen, besonders notwendig wäre und eine vordringliche soziale Aufgabe darstellt (AURIN 1974).

Bei der Aufgabe, die Kontinuität individueller Bildungsgänge zu fördern, werden zugleich die Grenzen von Beratung deutlich. Bei den vielen Entscheidungen über Fortführung, Abschließen oder gar Abbrechen von Bildungsgängen sind häufig soziale und sozio-ökonomische Faktoren durchschlagender als individuelle Befähigung, Interesse und Neigung. Um so mehr kommt es darauf an, mit Hilfe von Beratung die möglichen Konsequenzen von Entscheidungen für die weitere Entwicklung und das Leben des einzelnen bewußt zu machen und die Alternativen aufzuzeigen, die im Rahmen der gegebenen und sich abzeichnenden gesellschaftlichen Bedingungen möglich und für den einzelnen auch realisierbar sind.

*Die Bildungsreform erfordert Beratung in vielfältiger Form und auf unterschiedlichen Ebenen.* Sie stellt an die vorhandenen Beratungsdienste erhebliche Anforderungen. Wenn sich beim derzeitig noch unzureichenden Ausbaustand die zentralen und schulisch integrierten Beratungseinrichtungen nicht selber überfordern wollen, sind *Schwerpunktbildungen* ihrer Aktivitäten unerlässlich. Bei der Festlegung von Aufgabenprioritäten wird es auch hier Kompromisse geben müssen, denn eine Beratungseinrichtung wird auf keinen ihrer Haupttätigkeitsbereiche gänzlich verzichten können und wollen, da diese funktional eng miteinander verflochten sind, sich wechselseitig herausfordern und ergänzen. Die bildungspolitische Schwerpunktsetzung von Beratung kann jedoch in dem Sinne erfolgen, daß durch sie die Erreichung der Ziele, die mit der Reform einer Bildungseinrichtung angestrebt werden, im Interesse des einzelnen und nicht zuletzt auch unseres demokratischen Gemeinwesens im ganzen gefördert wird.

### *Literaturverzeichnis*

- AURIN, K., 1966. Ermittlung und Erschließung von Begabungen im ländlichen Raum. (Schriftenreihe A Nr. 2 des Kultusministeriums Baden-Württemberg.) Villingen.
- AURIN, K. u. a., 1968. Gleiche Chancen im Bildungsgang. (Schriftenreihe A Nr. 9 des Kultusministeriums Baden-Württemberg.) Villingen.
- AURIN, K.; GAUDE, P.; ZIMMERMANN, K. (Hrsg.), 1973. Bildungsberatung. Frankfurt/M., Berlin, München.
- AURIN, K.; GAUDE, P.; ZIMMERMANN, K., 1973. Die Funktion der Bildungsberatung für die Reform des Bildungswesens. In: K. AURIN u. a. (Hrsg.) 1973.
- AURIN, K., 1974. Bildungsberatung — nur Orientierungshilfe? In: D. CWIENK & K. G. FISCHER (Hrsg.), Problem Bildung — Strukturen und Tendenzen. Stuttgart.
- AURIN, K., 1974. Bildungsberatung — Aufgaben und Möglichkeiten in der Erwachsenenbildung. Ztschr. Erwachsenenbildung in Österreich, H. 7/8, 329 ff.
- AURIN, K., 1975. Zwischenbericht zum „Projekt Beratung im Schulbereich“ (Febr. 75) für den Bundesminister für Bildung und Wissenschaft. Bonn.
- BENNIS, W. G.; BENNE, K. D.; CHIN, R. (Hrsg.), 1961. The planning of change. New York.
- BOLLNOW, O., 1959. Existenzphilosophie und Pädagogik. Stuttgart.
- Bund-Länder-Kommission, 1973. Bildungsgesamtplan. Stuttgart.
- BUSH, R. N. & ALLEN, D. W. (Hrsg.), 1964. A New Design for High-School Education. New York.
- Deutscher Bildungsrat, 1970. Strukturplan für das deutsche Bildungswesen. Stuttgart.

- KOHL, U., 1971. Einführungsreferat bei der Tagung des UNESCO-Instituts in Hamburg vom 21. bis 25. Juni 1971. (Unveröffentl. Manuskript.)
- Kultusministerium Nordrhein-Westfalen (Hrsg.), 1972. Kollegstufe NW. Ratingen.
- LEWIN, K., 1953. Die Lösung sozialer Konflikte. Bad Nauheim.
- LEWIN, K., 1965. Feldtheorie in den Sozialwissenschaften. Bern.
- Österreichisches Bundesministerium für Unterricht und Kunst (Hrsg.), 1966. Die Be-  
gabungsreserven des Burgenlandes. Wien.
- ROBINSOHN, S., 1971. Die Rolle des Lehrers in der modernen Erziehung. In: A. SCHUL-  
LER (Hrsg.), Lehrerrolle im Wandel. Weinheim.
- SICKINGER, A., 1925. Der schulpsychologische Berater. Wien.
- STANDING, E. M., o. J. Maria Montessori — Leben und Werk. Stuttgart.
- TRUMP, J. L. & BAYNHAM, D., 1961. Focus on change, a guide to better schools.  
Chicago.

### 3. Beratung und Bildungsplanung — Widerspruch oder Ergänzung?

#### 3.1. Begriffsbestimmung

Bevor wir uns der Problematik zuwenden, die sich aus der Zusammenschau der beiden Aspekte Beratung und Bildungsplanung ergibt, wollen wir uns den Anspruch, der in ihnen zum Tragen kommt, vergegenwärtigen. Zeigen wir zunächst den Ansatz der *Bildungsberatung* auf: „Er ist in dem Angewiesensein des einzelnen auf Beratung als Orientierungs-, Lern- und Entwicklungshilfe, als Hilfe zur Selbsthilfe, zur Selbstverwirklichung, zur bestmöglichen Entfaltung individueller Fähigkeiten und mündigen Verhaltens begründet. Beratung erweist sich in unserer arbeitsteiligen, wissenschaftlich orientierten Zivilisation mit ihren technokratischen Strukturen als eine notwendige soziale Aufgabe. Das gilt auch für unser immer stärker sich differenzierendes Bildungswesen. Gleichwohl ist es letztlich das Ziel, die Unabhängigkeit des einzelnen von der Beratung zu erreichen und ihn entscheidungsfähiger zu machen. Beratung wird in den Gesamtzusammenhang lebenslangen Lernens gestellt. Sie ist von Bedeutung für die Gestaltung der Erziehungswirklichkeit unserer Bildungseinrichtungen und ihrer Organisation“ (AURIN u. a. 1973, S. 4).

Eine allgemein gültige Definition von *Bildungsplanung*<sup>1</sup> wäre: „Bildungsplanung ist die rationale Durchdringung des Bildungswesens als System, die Feststellung der quantitativen und qualitativen Grundtatsachen des Bildungsprozesses und die kurz-, mittel- und langfristige Vorausschätzung zukünftiger Entwicklungstendenzen im Rahmen der gesellschafts- und wirtschaftspolitischen Zielsetzungen, mit dem doppelten Zweck, a) bildungspolitische Entscheidungen sachlich vorzubereiten und b) bei gegebenen Entscheidungen eine hinlänglich effiziente und rationale Entwicklung des Bildungssystems zu ermöglichen“ (WIDMAIER & BAHR 1966, S. 18).<sup>2</sup>

WIDMAIER und BAHR nennen zwei *Hauptkriterien der Bildungsplanung*: „Gleichheit der Bildungs- und Berufschancen“ und „Effizienz“ (ebd., S. 17 f.). Die Autoren unterscheiden „technologische“ und „wirtschaftliche“ Effizienz. Dem ersten Kriterium liegt die Frage nach dem „Grad der Demokratisierung“ sowie nach dem Umfang und der Mobilisierung der „Begabtenreserven“ zugrunde (vgl. HELLER 1970). Das zweite geht einmal zurück auf die Frage nach der effektivsten Organisation der Lernprozesse und zum anderen auf die optimale Kombination der „Produktionsfaktoren“ (Bildung als dritter Faktor neben Kapital und Arbeit), d. h. auf das Kosten-Ertrags-Verhältnis.



Die bildungsökonomische Optik (vgl. EDDING 1963 und v. RECUM 1969) der Bildungsplanung, das Problem der Rentabilität von Bildungsinvestitionen in mikroökonomischer (Binnenstruktur des Bildungswesens) und in makroökonomischer Sicht (Zusammenhang zwischen wirtschaftlichem Fortschritt, d. h. Steigerung des wirtschaftlichen Wachstums und der Entwicklung des Bildungswesens) wird noch im besonderen zu erörtern sein.<sup>3</sup>

### 3.2. Modelle der Bildungsplanung

Zunächst ist es nötig, einen Exkurs über die Planungsmodelle der Bildungsplanung bzw. Bildungsökonomie einzufügen. Die methodischen Ansätze lassen sich auf drei reduzieren, den „social demand approach“, der auch als *Angebotsmodell* bezeichnet wird, den „manpower approach“, auch *Nachfragemodell* genannt, und schließlich das *Angebots-Nachfrage-Modell*, das eine Kombination der beiden ersten Ansätze darstellt. Siehe dazu WIDMAIER & BAHR (1966, S. 44 f.), WIDMAIER u. a. (1966, S. 93 ff.), RIESE (1970, S. 122 ff.), v. WEIZSÄCKER (1970, S. 167 ff.), JENSEN & NAUMANN (1972, S. 45 ff.), BOMBACH (1971, S. 67 ff.), TINBERGEN & BOS (1971, S. 96 ff.), HUISKEN (1973, S. 146 ff.).

(1) Das *Angebotsmodell* bezieht sich auf die individuelle Nachfrage nach Bildung oder anders ausgedrückt, auf das Angebot an Absolventen des Bildungs- und Ausbildungssystems. Es wird versucht, durch eine Analyse der Situation und der Struktur des Bildungswesens und über eine Abschätzung der Bevölkerungsentwicklung sowie der potentiellen Nachfrage nach Bildung die zukünftige Entwicklung des Bildungswesens bzw. die Entwicklung des Angebots an qualifizierten Absolventen zu ermitteln.

(2) Das *Nachfragemodell* bezieht sich auf den wirtschaftlichen Bedarf an Arbeitskräften und versucht, Umfang und Struktur der Nachfrage, die aus der Analyse der wirtschaftlichen Entwicklung abgeleitet werden kann, zu prognostizieren.

(3) Das *kombinierte Angebots-Nachfrage-Modell*<sup>4</sup> (vgl. WIDMAIER u. a. 1966, S. 35 ff.) geht davon aus, daß die beiden ersten Ansätze sich komplementär ergänzende Instrumente der Analyse und Prognose sind und simultan benutzt werden müssen. Die Ergebnisse werden in einer Bildungsbilanz (Angebot-Nachfrage) gegenübergestellt, wobei zukünftige Engpaß- oder Überschusssituationen ermittelt werden können. Dann wird versucht, diese Bilanz im Hinblick auf ein Gleichgewicht zwischen Angebot und Nachfrage auszubalancieren. Somit können sich die Interessen der Absolventen des Bildungs- bzw. Ausbildungssystems mit denen der Wirtschaft verbinden, d. h. der einzelne kann einen seiner Vorstellung entsprechenden Bildungsweg bzw. Ausbildungsgang einschlagen, und die Wirtschaft kann das qualitativ und quantitativ erwünschte Arbeitspotential erwarten.

Allerdings beruht das von WIDMAIER und Mitarbeitern erarbeitete Angebots-Nachfrage-Modell auf einigen *Prämissen*:

(1) Bildungsplanung wird als Regulator verwendet, da man sich nicht am Mechanismus der Marktgesetze mit der regulativen Funktion des Preises orientieren kann.

(2) Auf der Grundlage der These der „Knappheit der Mittel“ muß auf wirkungsvollen Einsatz der Bildungsplanung hingearbeitet werden (S. 42).

(3) WIDMAIER und Mitarbeiter waren bei der regionalen Bildungsplanung in Baden-Württemberg an bildungspolitische Zielwerte<sup>5</sup> gebunden. Sie gingen dabei von der Vergabe einer durchschnittlichen jährlichen Wachstumsrate (S. 74 f.) aus, die folgerichtig der Analyse und Prognose der Arbeitsproduktivität ein zentrales Gewicht zukommen ließ.<sup>6</sup>

### 3.3. Bedeutung der Bildungsplanung für die Bildungsberatung

Fragen wir zunächst einmal danach, welche funktionale Bedeutung Bildungsplanung für die Bildungsberatung besitzt, wobei wir uns an den drei großen Aufgabenbereichen der Bildungsberatung der Einzelfallhilfe, der Schullaufbahnberatung und der Innovationshilfe orientieren wollen.

(1) *Individualpsychologische Einzelfallhilfe* hat zum Ziel, Lern- und Verhaltensschwierigkeiten aufzudecken und zu beheben. Bildungsplanung kann hierzu in zweierlei Hinsicht einen Beitrag leisten: Einmal kann sie Bildungsberatung institutionell im Bildungssystem verankern und somit individualpsychologische Hilfe erst realisieren helfen; zum anderen kann sie die Entwicklung des Bildungssystems so beeinflussen, daß Lern- und Verhaltensschwierigkeiten, die aus der Starrheit des Systems resultieren, möglichst gering gehalten werden. Dazu ist es erforderlich, daß die Planungskonzeptionen von ‚Elastizität‘ und ‚Flexibilität‘ als Grundprinzipien für die Organisation der Lernprozesse ausgehen.

(2) Bildungsberatung trägt bei zur *Innovation im Bildungssystem* durch die Beratung der Lehrer, der Schule oder durch die Beteiligung an Schulversuchen und Planungsvorhaben. Diesen Beitrag kann Bildungsplanung unterstützen, indem sie fundierte Daten über die potentielle Zahl der Auszubildenden, deren Qualifikation sowie über den quantitativ und qualitativ zu erwartenden Bedarf an Arbeitskräften bereitstellt bzw. Vorschläge zum ökonomischen Einsatz der Ressourcen unterbreitet.

(3) Ganz offensichtlich ist der funktionelle Zusammenhang von Bildungsplanung und *Schullaufbahnberatung*. Orientierungshilfe über mögliche Bildungswege ist wohl kaum zu geben, ohne daß Informationen über zukünftige Ausbildungs- und Berufschancen vorhanden sind. Bildungsplanung vermag die Hintergrundinformationen dank ihres prognostischen Instrumentariums zu geben. Generell käme der Bildungsplanung und der Bildungsökonomie die Aufgabe zu, den Nutzeffekt der Bildungsberatung zu kalkulieren, d. h. eine Evaluatorenrolle zu übernehmen und über ein feed back auf die Bildungsberatung so rückzuwirken, daß eventuell eine Konzeptions- und Organisationsveränderung der Beratung dieser zu größerer Effizienz verhelfen kann. Wurde bisher die Funk-

tion der Bildungsplanung für die Bildungsberatung herausgestellt, so soll jetzt umgekehrt die Frage erörtert werden, inwieweit Bildungsberatung für Bildungsplanung funktionalen Charakter besitzt.

### 3.4. Bedeutung der Bildungsberatung für die Bildungsplanung

Bildungsplanung analysiert die wirtschaftlichen und gesellschaftlichen Bedürfnisse, um darauf aufbauend Konzeptionen zum quantitativen und qualitativen Ausbau des Bildungswesens zu entwickeln. Hierzu kann Bildungsberatung durch ihre innovative und systemverändernde Funktion einen entscheidenden Beitrag leisten, indem sie ihre übergeordnete Zielvorstellung – im Bildungswesen einen hohen Grad an Chancengerechtigkeit und Demokratisierung sowie eine größtmögliche Individualisierung zu verwirklichen – im Interesse der Betroffenen, d. h. in erster Linie der Schüler, in die geplante Veränderung einbringen kann. Schullaufbahnberatung, bedeutende Teilaufgabe der Bildungsberatung, kann als Regulativ in einem stark differenzierten Bildungssystem dazu beitragen, „... das Risiko von Fehlentscheidungen zu verringern“ (HAHN 1972, S. 32) und so als Garant für das „Funktionieren“ eines gegliederten Bildungswesens dienen. Indem sie sich mit den kritischen Stellen des gegenwärtigen Systems befaßt, kann Bildungsberatung „... vordringlich zur Milderung der Mängel beitragen, die durch die geringe Durchlässigkeit verursacht sind. Sie muß dazu beitragen, daß das Angebot bestmöglich genutzt und die Chancen zunehmender Durchlässigkeit wahrgenommen werden“ (Dt. Bildungsrat 1971, S. 91).

Aus bildungsökonomischem Blickwinkel gesehen, trägt diese Regulatorfunktion der Bildungsberatung dazu bei, Fehlinvestitionen zu verhindern, die durch das Einschlagen eines falschen Bildungsganges oder gar durch den Abbruch einer Ausbildung entstehen (vgl. GOLDSCHMIDT 1971, S. 137 ff.). GOLDSCHMIDT sieht darin ein „Gefahrenmoment“ für die Gesellschaft (ebd., S. 147).

Individualpsychologische Einzelfallhilfe kann unter ihrer funktionalen Bedeutung für die Bildungsökonomie ausschließlich gesehen werden, da die Behebung von Lern- und Verhaltensschwierigkeiten gleichzeitig die Behebung von Disfunktionalitäten darstellt und somit dem Bildungssystem zu größerer Effizienz verhelfen kann.

Generell könnte aus der Sicht der Bildungsplanung festgestellt werden, daß Beratung ambivalent als Mittel zur Förderung des einzelnen und gleichzeitig als Mittel zur Bewältigung veränderter gesellschaftlicher und wirtschaftlicher Bedürfnisse betrachtet werden kann.

### 3.5. Die Antinomie von Bildungsplanung und Bildungsberatung

Wurde bislang die gegenseitige funktionale Beziehung zwischen Bildungsplanung einerseits und Bildungsberatung andererseits aufgezeigt, so gilt es jetzt,

Widersprüchlichkeiten, die aus dem Verhältnis beider resultieren, aufzudecken. Um den Interessenhintergrund der Bildungsplanung aufzuzeigen, ist es erforderlich, daß wir uns an die drei Modelle bildungsökonomischer Planung erinnern. Die Bildungsökonomie geht, wie oben aufgezeigt, von drei Prämissen aus: (1) These von der Knappheit der Mittel, (2) Notwendigkeit staatlicher Planung als Regulativ, (3) Steigerung des Wirtschaftswachstums.

Im *angebotsorientierten* Modell wird von der individuellen Nachfrage nach Bildung ausgegangen. Damit träfe sich der „social demand approach“ mit dem Ziel der Individualisierung. Indem sie Bildungsberatung einbezieht, könnte Bildungsplanung nach dem Angebotsmodell zum „Anwalt“ des einzelnen werden (vgl. DAHRENDORF 1965). Dieser Anspruch ist indessen zu hinterfragen. Das angebotsorientierte Modell unterliegt der Gefahr, bei Trendextrapolationen einem historischen Determinismus zu verfallen. Historische Entwicklungstendenzen könnten einfach in die Zukunft projiziert werden. Die bildungspolitischen Zielwerte (s. Anm. 5), die mit Hilfe des Modells angestrebt werden, wie z. B. die Erhöhung bestimmter Absolventenquoten, haben zumeist ihre Triebfeder im Abnehmerbereich der Wirtschaft. Damit beruft sich dieser Ansatz nicht nur auf die Verwirklichung des Grundrechts nach Bildung, sondern ist darüber hinaus Einflüssen des wirtschaftlichen Interesses ausgesetzt. Hinzu kommt, daß der wirtschaftliche Bedarf an Arbeitskräften die individuelle Nachfrage nach Bildung entscheidend mitbestimmt, ja sogar ein Übergewicht enthält, weil sich der Absolvent des Bildungssystems bei der Wahl seines Bildungs- bzw. Ausbildungsganges vorrangig am Angebot an Arbeitsplätzen und den damit verbundenen sozialen Aufstiegschancen orientiert.<sup>7</sup>

Im *nachfrageorientierten Modell*, dem „manpower approach“, dem es um eine Prognose des wirtschaftlichen Bedarfs an Arbeitskräften in Quantität und Qualität geht, wird die bildungsökonomische Planung eindeutig von den Anforderungen der Wirtschaft bestimmt. Aufgrund einer prognostizierten Steigerung der Wachstumsrate wird versucht, die für das Wirtschaftswachstum erforderlichen Qualifikationen („Humankapital“) zu ermitteln.<sup>8</sup>

Im *kombinierten Angebots-Nachfrage-Modell* will man über eine Bildungsbilanz beide Ansätze komplementär miteinander verbinden und so eine Einseitigkeit vermeiden. Das Interesse des Individuums an Bildung und das der Wirtschaft an qualifizierten Arbeitskräften soll gleichermaßen berücksichtigt werden. Deshalb beziehen sich auch WIDMAIER und Mitarbeiter auf die Kriterien der „Gleichheit“ und der „Effizienz“. Gleiche Bildungschancen und ökonomischer Einsatz der Ressourcen sollen gleichermaßen zum Tragen kommen. Die bildungspolitischen Zielwerte und die durchschnittlichen jährlichen Wachstumsraten, die im kombinierten Angebots-Nachfrage-Modell der regionalen Bildungsplanung in Baden-Württemberg vorgegeben sind, lassen erkennen, daß das Hauptinteresse den ökonomischen Erfordernissen gilt.

Daß sich regionale Bildungsplanung in Baden-Württemberg an der Nachfrage nach qualifizierten Arbeitskräften orientiert, läßt sich nicht nur an der gesetzten Normziffer der Abiturienten- und Realschulabsolventenquote und an der pro-

gnostizierten Wachstumsrate ablesen. Kultusminister W. HAHN formuliert diese Tatsache an verschiedenen Stellen selbst:

- „In diesen Zusammenhang gehört auch die Feststellung, daß die Wirtschaft das gesellschaftliche und politische Geschehen weit mehr als in früheren Epochen beeinflußt, eine Tatsache, die sich in Zukunft noch eher verstärken wird. Für die Schule und ihre Entwicklungen bedeutet dies, daß sie sich hierauf einstellen muß“ (HAHN 1966, S. 10).
- „Das Wachstum des Sozialprodukts ist ohne Höchstleistungen, die das Niveau und die Qualität der von allen geleisteten Arbeit garantieren, undenkbar“ (HAHN 1972, S. 13).
- „Freilich darf nicht übersehen werden, daß die Schule allein die sinnvolle Begrenzung des Leistungsdrucks nicht bewältigen kann, da seine Ursachen letztlich in den Gesetzmäßigkeiten der modernen Berufs- und Arbeitswelt liegen“ (ebd., S. 38).

Hier tut sich ein Grundwiderspruch zwischen einer an ökonomischem Denken orientierten Bildungsplanung und der die Individualisierung und die größtmögliche Selbstverwirklichung des einzelnen intendierenden Bildungsberatung auf. *Bildungsberatung* will individualpsychologische Hilfe, Orientierungshilfe und Innovationshilfe leisten mit dem Ziel der bestmöglichen Entfaltung der individuellen Fähigkeiten und darf sich demnach nicht durch blinde Anpassung an die wirtschaftlichen Erfordernisse in die Abhängigkeit ökonomischer Zwänge begeben. *Bildungsökonomische Planung* will Störungen des Wirtschaftswachstums vermeiden und versucht folgerichtig das Bildungssystem den qualitativen und quantitativen Anforderungen der Wirtschaft anzupassen. Der „richtige Bildungsweg“, die „richtige Begabungslenkung“ wird somit bestimmt durch die optimale Deckung des wirtschaftlichen Bedarfs an Arbeitskräften.

In letzter Konsequenz müßte die Bildungsberatung wirtschaftliche Störungen zugunsten der Selbstverwirklichung und Entfaltung des einzelnen in Kauf nehmen. Die bildungsökonomische Planung dagegen müßte eine störungsfreie Steigerung des Wirtschaftswachstums den individuellen Wünschen nach Planung vorziehen, unter Umständen auf Kosten der Lern- und Verhaltensstörungen, die durch den Anpassungszwang hervorgerufen werden. Hierin liegt die Antinomie von Bildungsberatung und Bildungsplanung.

### 3.6. Möglichkeiten der Integration

Ist dieser Widerspruch auflösbar? Er ist es nicht, wenn entweder auf den innovatorischen Aspekt der Bildungsberatung oder aber auf systemkonforme Bildungsplanung verzichtet wird. Der Widerspruch wird gleichfalls nicht gelöst, wenn das Gewicht zugunsten der ökonomischen Betrachtungsweise verschoben und die Funktion der Bildungsberatung einseitig in der Anpassung an überkommene Strukturen des Bildungssystems gesehen wird.

Eine Auflösung dieses Widerspruches ist u. E. nur dann möglich, wenn versucht

wird, den technologischen Ansatz der Bildungsplanung (dem alle drei Planungsmodelle unterliegen) durch einen hermeneutischen Ansatz zu ergänzen, der die „Analyse der gesellschaftlichen Normvorstellungen und -konflikte unter Berücksichtigung ihrer Genese, ihrer Ausprägung unter je bestimmten gesellschaftlichen Bedingungen“ (MENCK 1972, S. 79) leisten würde.

Dann wäre die Verbindung zum emanzipatorischen Interesse der Bildungsberatung hergestellt, und es könnte versucht werden, die gesellschaftlichen Zusammenhänge aufzudecken, die sich gegen die Selbstverwirklichung und die Entfaltung der individuellen Fähigkeiten richten.<sup>9</sup>

Es zweifelt wohl niemand daran, daß der zukünftige Bedarf der Wirtschaft an qualifizierten Absolventen des Bildungssystems nicht losgelöst vom gesellschaftlichen Bedarf nach Bildung – und umgekehrt – festgestellt werden kann; einsichtig ist auch, daß „... Bildung zwar ein Gut faktisch unbegrenzten Bedarfs darstellt, daß dieses Gut aber weder heute noch in Zukunft unbegrenzt angeboten werden kann“ (v. DOHNANYI 1971, S. 457). Bildungsplanung kann aus ökonomischen Gründen Reformen unterlassen und durch notdürftiges Verdecken der kritischen Stellen unseres Bildungssystems als Alibi für dessen Funktionieren dienen. So verstanden verschiebe sie sich einer möglichst reibungs- und problemlosen Anpassung des Bildungssystems an den wirtschaftlichen Bezugsrahmen. Die Beschränkung auf den Abbau ökonomischer Dysfunktionalitäten kann den einzelnen auf einen bloßen Faktor im wirtschaftlichen Verwertungsprozeß reduzieren. Bildungsberatung sollte aber die Emanzipationschance des Individuums zu sichern wissen und dies zusammen mit einer Bildungsplanung, die „... kritisch fundiert den Raum der Fremdbestimmung aus der scheinbaren Naturwüchsigkeit, das heißt der konkreten aber verschleierte Herrschaft, in die Kontrolle und Planung und damit in Autonomie zu überführen“ (MENCK 1972, S. 81) weiß.

## Anmerkungen

<sup>1</sup> Es liegt nicht im Sinne dieses Beitrags, intensiver auf die Problematik der Bildungsplanung einzugehen. Wir beabsichtigen hier nur, der Frage nachzugehen, ob Bildungsberatung sich innerhalb bildungsplanerischer Aktivitäten funktional verhält, oder ob es Widersprüchlichkeiten aufzudecken gilt. Die Methodendiskussion und der wissenschaftstheoretische Hintergrund werden nur angedeutet. Wir verweisen in diesem Zusammenhang auf folg. Literatur: BECKER (1971), EDDING (1970), HÜFNER & NAUMANN (1971), HUISKEN (1973), JENSEN (1970), LEMPERT (1972, S. 479 ff.), SCHORB (1970), UNESCO (1967); siehe auch Zeitschrift für Pädagogik, 18 (1972), Heft 1 (mehrere Beiträge zum Thema „Bildungsökonomie“).

<sup>2</sup> Siehe auch WIDMAIER u. a. 1966, S. 31. Es sind hier einige Passagen nahezu dekklungsgleich.

<sup>3</sup> Vgl. den nachfolgenden Beitrag Nr. 4 von P. A. DÖRING in diesem Handbuchband.

<sup>4</sup> Das Bildungswesen wird als System interdependenter Prozesse begriffen, dessen Darstellung in Form einer Input-Output-Matrix als analytisches und prognostisches Instrument das Messen der Strömungsgrößen ermöglicht (WIDMAIER 1966, S. 60 ff.).

- <sup>5</sup> Als allgemeine bildungspolitische Zielwerte der regionalen Bildungsplanung in Baden-Württemberg gelten (WIDMAIER u. a. 1966, S. 29):
- „1. die wachsende Demokratisierung des Bildungs- und Ausbildungswesens;
  2. die Verwirklichung der Gleichheit der Berufschancen und die Sicherung eines adäquaten Arbeitsplatzes;
  3. die Demokratisierung und Sozialisierung des einzelnen durch Bildung;
  4. die Vermittlung von Bildung als Dienstleistung und als Konsumgut;
  5. die effiziente Organisation und Verwaltung des Bildungswesens;
  6. die kontinuierliche Expansion von Forschung und Entwicklung;
  7. die kontinuierliche Durchführung von Bildungsforschung und Bildungsplanung.“
- Dazu kam die Vorgabe konkreter, quantifizierter Zielwerte: die Erhöhung der Abiturientenquote bis 1980 auf 15 v. H. und die der Realschulabsolventen auf 40 v. H. Zur empirischen Kontrolle dieser Planzielquoten vgl. HELLER (1970, bes. S. 182 f.).
- <sup>6</sup> Die Bildungsökonomie geht gleichfalls von einer Steigerung der Wachstumsrate aus.
- <sup>7</sup> Vgl. HUISKEN (1973, S. 146 ff.). HUISKEN stellt fest, daß beide Grundrechte, das „Recht auf Bildung“ und das „Recht auf freie Wahl des Arbeitsplatzes“, beim Angebotsmodell unter dem „Primat einer wachstumsorientierten Bildungspolitik als vereinbar betrachtet werden“ (S. 152).
- <sup>8</sup> Das Bildungswesen wird „... auch in der Theorie zum Zulieferbetrieb für gewünschte Qualifikationen, deren Bedarf sich an dem Gesetz der Profitmaximierung der auf Privateigentum an Produktionsmitteln basierenden Wirtschaft orientiert“ (HUISKEN 1973, S. 157).
- <sup>9</sup> „Die Bildungsplanung erfordert einen Bezugsrahmen, eine gesellschaftliche Theorie, von der wir einstweilen nur einen sehr allgemeinen, mehr idealistisch-normativen als kritisch geprüften Begriff haben. Demokratie, Autonomie und ähnliche Vorstellungen bedürfen, ehe sie tragfähig werden, sehr konkreter Reflexion auf ihre spezifischen Verwirklichungsmöglichkeiten in einer jeweils geschichtlichen Lage sowie im Hinblick auf die gegebenen und auf die zukünftigen sozioökonomischen Verhältnisse“ (GOLDSCHMIDT 1971, S. 430).

## *Literaturverzeichnis*

- AURIN, K.; GAUDE, P.; ZIMMERMANN, K. (Hrsg.), 1973. Bildungsberatung, Frankfurt/M.
- AURIN, K. u. a., 1973. Die Funktion der Bildungsberatung für die Reform des Bildungswesens. In: K. AURIN u. a. (Hrsg.), Frankfurt/M.
- AURIN, K. u. a., 1968. Gleiche Chancen im Bildungsgang. Schriftenreihe des Kultusministeriums Baden-Württemberg zur Bildungsforschung, Bildungsplanung, Bildungspolitik (= Reihe A, Nr. 9), Villingen.
- BECKER, H., 1971. Bildungsforschung und Bildungsplanung. Frankfurt/M.
- BOMBACH, G., 1971. Langfristiger Bedarf an qualifizierten Arbeitskräften und Wirtschaftswachstum. In: K. HÜFNER & J. NAUMANN (Hrsg.), Stuttgart.
- DAHRENDORF, R., 1965. Bildung ist Bürgerrecht. Plädoyer für eine aktive Bildungspolitik. Hamburg.
- Deutscher Bildungsrat, 1971<sup>3</sup>. Strukturplan für das Bildungswesen. Stuttgart.
- DOHNANYI, K. VON (Hrsg.), 1971. Die Schulen der Nation. Düsseldorf.
- DOHNANYI, K. VON, 1971. Wo die Reform not tut. In: K. VON DOHNANYI (Hrsg.), Düsseldorf.
- EDDING, F., 1970. Auf dem Wege zur Bildungsplanung. Braunschweig.
- EDDING, F., 1963. Ökonomie des Bildungswesens. Freiburg i. Br.

- GOLDSCHMIDT, P., 1971. Bildungsplanung und Bildungsforschung. In: K. VON DOHNANYI (Hrsg.), Düsseldorf.
- GOLDSCHMIDT, P., 1971. Die abgebrochene Ausbildung. In: K. VON DOHNANYI (Hrsg.), Düsseldorf.
- HAHN, W., 1968. Gleiche Chancen im Bildungsgang. Vorwort in: K. AURIN u. a., Villingen.
- HAHN, W., 1972. Mehr Bildung, mehr Leistung, mehr Freiheit. Stuttgart.
- HAHN, W., 1966. Wirtschaftswachstum und Ausbildungsbedarf. Vorwort in: H. P. WIDMAIER u. a., Villingen.
- HELLER, K., 1970. Aktivierung der Bildungsreserven. Bern, Stuttgart.
- HÜFNER, K. & NAUMANN, J. (Hrsg.), 1971. Bildungsplanung: Ansätze, Modelle, Probleme. Stuttgart.
- HUISKEN, F., 1973. Zur Kritik bürgerlicher Didaktik und Bildungsökonomie. München.
- JENSEN, S. & NAUMANN, J., 1972. Methodologische Probleme der Bildungsökonomie. Ztschr. f. Päd., 18, 45–61.
- JENSEN, S., 1970. Bildungsplanung als Systemtheorie. Bielefeld.
- LEMPERT, W., 1972. Bildungsforschung und Emanzipation. In: D. ULICH (Hrsg.), Theorie und Methode der Erziehungswissenschaft. Weinheim, Basel.
- MENCK, P., 1972. Planung und Individuum. Ztschr. f. Päd., 18, 75–82.
- RECUM, H. VON, 1969. Aspekte der Bildungsökonomie. Neuwied, Berlin.
- RIESE, H., 1970. Das Modell der Nachfrage. In: A. O. SCHORB (Hrsg.), Frankfurt/M.
- SCHORB, A. O. (Hrsg.), 1970. Bildungsplanung und Bildungspolitik. Frankfurt/M.
- TINBERGEN, J. & BOS, H. C., 1971. Bildungsbedarf und Wirtschaftswachstum — Ein Planungsmodell. In: K. HÜFNER & J. NAUMANN (Hrsg.), Stuttgart.
- UNESCO (Hrsg.), 1967. Perspektiven der Bildungsplanung. Frankfurt/M.
- WEIZSÄCKER, C. C. VON, 1970. Quantitative Forschungsmethoden zur Vorbereitung bildungspolitischer Entscheidungen in der Bundesrepublik. In: A. O. SCHORB (Hrsg.), Frankfurt/M.
- WIDMAIER, H. P. & BAHR, K., 1966. Bildungsplanung — Ansätze zu einer rationalen Bildungspolitik. Stuttgart.
- WIDMAIER, H. P. u. a., 1966. Bildung und Wirtschaftswachstum. Schriftenreihe des Kultusministeriums Baden-Württemberg zur Bildungsforschung, Bildungsplanung, Bildungspolitik (= Reihe A, Nr. 3), Villingen.





## 4. Bildungsökonomische Aspekte der Schul- und Studienberatung

### 4.1. Einführung

Erkenntnisobjekte der *Bildungsökonomie* sind Bildungsprozesse, -institutionen und -systeme unter vorwiegend ökonomischer Perspektive. Diese Perspektive läßt sich kennzeichnen als Versuch, in einer anhaltenden Situation knapper Ressourcen (Personal, Kapital, Humankapital, Boden, Zeit) dem „*ökonomischen Prinzip*“ zur Geltung zu verhelfen, um einen möglichst hohen Grad von Bedürfnisbefriedigung sicherzustellen. Das „*ökonomische Prinzip*“ ist eine Handlungsmaxime, die besagt, daß mit einem bestimmten Aufwand an Ressourcen („Kosten“) ein höchstmöglicher Ertrag („Nutzen“) oder – was die logische Umkehrung des gleichen Prinzips ist – ein bestimmter Ertrag mit dem geringstmöglichen Aufwand zu erwirtschaften ist.

Für die Übertragung wirtschaftswissenschaftlicher Denkansätze und Untersuchungsmethoden auf den Bildungsbereich läßt sich – zumal für den deutschsprachigen Raum und hier insbesondere für die zweite Hälfte des 19. Jahrhunderts – eine eindrucksvolle dogmengeschichtliche Grundlegung herleiten (UNESCO 1968).<sup>1</sup> Bildungsökonomie in dem heute gültigen Verständnis hat sich jedoch erst in Vorstudien und Begleituntersuchungen zur Expansion der Bildungssysteme in den späten fünfziger und den frühen sechziger Jahren dieses Jahrhunderts konstituieren können (OECD 1962; EDDING 1963; VON RECUM 1969; HÜFNER 1970).<sup>2</sup> Da die bildungsökonomischen Forschungs- und Planungsansätze der sechziger Jahre weitgehend von der vorherrschenden neoklassischen Wachstumstheorie kapitalistischer Wirtschaftssysteme ausgingen, riefen sie Anfang der siebziger Jahre ideologie-kritische Arbeiten auf den Plan (ALT-VATER & HUISKEN 1971; HUISKEN 1972; BECKER & JUNGBLUT 1972).<sup>3</sup> Der „*bürgerlichen*“ *Bildungsökonomie* wurde aus marxistischer Sicht vorgeworfen, sie sei ein Instrument system- und damit kapitalkonformer Rationalisierung des Bildungswesens, da sie unreflektiert die Produktion von Bildungs-Qualifikationen von der Verwertbarkeit dieser Qualifikationen im kapitalistisch determinierten Arbeitsmarkt abhängig mache. Dieser Vorwurf unterstellt einen Anspruch, der sich bis in die sechziger Jahre hinein tatsächlich in vielen bildungsökonomischen und -planerischen Arbeiten – zumindest implizit – nachweisen läßt. Diesem Anspruch wurde bereits durch das „*Bürgerrecht auf Bildung*“ (DAHRENDORF 1965)<sup>4</sup> gegengesteuert. Doch insbesondere unter dem Eindruck

der ersten Ergebnisse einer *flexibilitätsorientierten Arbeitsmarkt- und Berufsforschung* (MERTENS 1973, 1974)<sup>5</sup> läßt sich eine Abkehr von der „geschlossenen“ hin zur „offenen“ Bildungsplanung erkennen. Dies überträgt auch der sie abstützenden Bildungsökonomie Fragestellungen neuer Qualität, deren Bearbeitung sowohl eine sozialwissenschaftliche wie auch eine gesellschaftspolitische Weitung der überkommenen „reinen“ ökonomischen Perspektive erkennen läßt.<sup>6</sup>

Inwieweit lassen sich nun bei der Schul- und Studienberatung bildungsökonomische Aspekte erkennen? Der dogmenhistorische Exkurs legt nahe, auch Bildungsberatung als ein Instrument zur straffen Koordination von Bildungsqualifikationen und Kapitalverwertungs-Interessen zu kritisieren. Auf der anderen Seite kann Bildungsberatung auch auf ein auf „*Multi-Optionalität*“ (MERTENS 1974)<sup>7</sup> angelegtes emanzipatorisches Leitbild abzielen. Unabhängig von solchen inhaltlichen Zielalternativen sowie der dahinterstehenden Gesellschafts- und Bildungspolitik, unabhängig von der jeweils praktizierten Theorie und Methodik der Beratung<sup>8</sup>, unabhängig auch von der jeweiligen Stufe des Bildungssystems, auf der beraten wird, lassen sich bestimmte Aspekte der Schul- und Studienberatung ausmachen, die eine ökonomische Dimension haben. Die angestrebte Institutionalisierung von Bildungsberatung impliziert einen erheblichen Ressourcenaufwand (*Kostenaspekte*), den es zu finanzieren gilt (*Finanzierungsaspekte*). Die dabei denkbaren verschiedenen Organisationsmodelle von Beratung (*Gestaltungsaspekte*) müssen — um funktionsgerecht zu werden — in geeigneter Form in das bestehende System eingebaut werden (*Integrationsaspekte*). Schließlich lassen sich Beratungsaktivitäten gerade auch durch quantitativ-monetäre Argumentationshilfen begründen (*Nutzenaspekte*).

## 4.2. Kostenaspekte

Zumindest seitdem der Deutsche Bildungsrat Anfang 1970 im „*Strukturplan*“ die Forderung thematisierte, Bildungsberatung als ein „Strukturelement des Bildungswesens“ zu begreifen, ist die Frage einer grundlegenden Kapazitätserweiterung der Schul- und Studienberatung Bestandteil der bildungspolitischen Prioritätendiskussion<sup>9</sup> geworden. Die Forderung des Bildungsrates wurde in dem im Juni 1970 vorgelegten „*Bericht zur Bildungspolitik*“ von der Bundesregierung übernommen; dort wird ein leistungsfähiges Beratungssystem unter der Überschrift „Dienste für das Bildungswesen“ an erster Stelle behandelt.<sup>10</sup>

### 4.2.1. Kostenansätze für Bildungsberatung im Bildungsgesamtplan

Diese allgemeinen Begründungen und Forderungen wurden im Juni 1973 im „*Bildungsgesamtplan*“ der Bund-Länder-Kommission für Bildungsplanung in quantitative und monetäre Daten umgesetzt (vgl. Tab. 1). Bei dieser ersten Kostenschätzung wurde davon ausgegangen, daß beim Ausbau der Schul- und Stu-

dienberatung nur Personalkosten für zusätzliche Stellen von Beratungslehrern und Schulpsychologen berücksichtigt werden müssen; Kosten für Sachmittel, Räumlichkeiten, Erstausrüstung sowie Ansätze für das wissenschaftliche und technische Personal regionaler und zentraler Beratungsstellen wurden nicht vorgesehen.<sup>11</sup>

Die sich für die Eckjahre 1975, 1980 und 1985 ergebenden jährlichen Gesamtkosten für Bildungsberatung in Höhe von 69, 191 bzw. 305 Millionen DM (konstante Preise) liegen in der Größenordnung entsprechender Ansätze des *Bildungsbudgets* für überbetriebliche Ausbildungsplätze oder Lehrerbildung. Diese Beträge bedeuten, daß die Bund-Länder-Kommission eine Erhöhung des Anteils der Mittel für Bildungsberatung von 0,17 % im Jahre 1975 auf 0,49 % des Bildungsbudgets im Jahre 1985 anvisierte.

*Tabelle 1: Kostenansätze für Bildungsberatung im Bildungsgesamtplan (Juni 1973)*

	1975	1980	1985
Schüler je Psychologe	15 000	5 000	5 000
Stellen	817	2 308	2 077
Schüler je Beratungslehrer	3 000	1 000	500
Beratungslehrer mit je 5 Stunden	4 084	11 540	20 772
Stellen	817	2 308	4 154
Studenten je Studienberater	1 500	1 000	500
Stellen	440	865	2 095
Stellen insgesamt	2 074	5 481	8 326
Gehälter DM/Jahr (konstante Preise)	33 208	34 902	36 682
Personalkosten Schulberatung (in Mio. DM)	54	161	229
Personalkosten Studienberatung (in Mio. DM)	15	30	77
Personalkosten Bildungsberatung (in Mio. DM)	69	191	305
Gesamtes Bildungsbudget * (in Mio. DM)	40.300	52.400	62.300
Bildungsberatung als %-Satz des Bildungsbudgets	0,17	0,36	0,49

\* Das Bildungsbudget belief sich im Jahre 1970 absolut auf 29.200 Mio. DM.

*Quelle:* Bund-Länder-Kommission für Bildungsplanung — Bildungsgesamtplan, Band II. Stuttgart 1973, S. 172 sowie eigene Berechnungen.

#### *4.2.2. Kostenschätzung einer Ad-hoc-Gruppe der Kultusministerkonferenz (November 1973)*

Auf ihrer 161. Plenarsitzung Mitte September 1973 faßten die Kultusminister der Länder den Beschluß „Beratung in Schule und Hochschule“. Die personellen und finanziellen Auswirkungen dieser Empfehlung versuchte eine Ad-hoc-Gruppe „Kosten der Bildungsberatung“ abzuschätzen, die Mitte November ihre Ergebnisse der *Arbeitsgruppe Bedarfsfeststellung* der Kultusministerkonferenz vorlegte.<sup>12</sup> Bei dieser Kostenschätzung der Schulberatung — die Studienberatung wurde hier ausgeklammert — wird von der gleichen Schülerprognose, den gleichen Richtwerten und den gleichen Eckjahren ausgegangen; dennoch kommt

diese Berechnung zu einem wesentlich höheren Finanzbedarf als im Bildungsbudget des Bildungsgesamtplanes veranschlagt.

Dies liegt einmal daran, daß die Gehälter bzw. Personalkosten nicht auf der Basis 1970, sondern auf der Basis 1973 berechnet wurden und daß darüber hinaus einige sehr kostenwirksame zusätzliche Annahmen getroffen wurden:

- (a) In den zentralen Beratungsstellen ergibt sich ein zusätzlicher Bedarf an wissenschaftlichen Mitarbeitern, der mit 10 % des Stellenbedarfs für Schulpsychologen angesetzt wird.
- (b) Für die regionalen und zentralen Beratungsstellen ist technisches sowie Verwaltungspersonal vorzusehen, das unter anderem auch bei Testauswertung und statistischen Berechnungen assistieren soll; dabei wird für jede Stelle für Schulpsychologen bzw. wissenschaftliche Mitarbeiter eine Stelle für dieses Hilfspersonal als erforderlich angesehen.
- (c) Die im Bildungsgesamtplan außer Ansatz gebliebenen Sachkosten werden für die Schulen mit einem jährlichen Kostenrichtwert von 3000 DM je Beratungslehrer, für die regionalen und zentralen Beratungsstellen mit 5000 DM je Schulpsychologen bzw. wissenschaftlichen Mitarbeiter angesetzt.
- (d) Während an den in Schulen tätigen Beratungslehrern kein zusätzlicher Raumbedarf angenommen wird, wird für das an regionalen und zentralen Beratungsstellen tätige Personal ein Flächenrichtwert von 16,4 qm pro Stelle angesetzt. Zusätzlich werden für Testräume 7 qm je Stelle für Schulpsychologen bzw. wissenschaftlichen Mitarbeiter vorgesehen. Der Kostenrichtwert für Raumbedarf wird auf DM 2400 pro qm beziffert.
- (e) Für die Erstausrüstung der Diensträume einschl. Geräte werden bei den regionalen und zentralen Beratungsstellen 5000 DM je Stelle angesetzt.

Nicht berücksichtigt werden der Personal- und Finanzbedarf der obersten Schulbehörden sowie der zu erwartende Zusatzbedarf größerer Schuleinheiten. Im übrigen fehlen Ansätze für die Schaffung, laufende Ergänzung und Überprüfung der erforderlichen informatorischen (z. B. Datenbanken) und diagnostischen (z. B. Tests) Infrastruktur für Beratungsleistungen.

Auf der Grundlage dieser Annahmen werden zwei Varianten durchgerechnet. Variante 1 stellt eine analog zu den im Bildungsgesamtplan enthaltenen Werten getroffenen Kostenschätzung dar. Variante 2 („Mindestbedarf“) spiegelt dagegen die Vermutung wider, daß in zeitlicher Hinsicht andere Prioritäten für den organisatorischen Aufbau der Schulberatung gesetzt werden müssen, nämlich dergestalt, daß 1975 nur Beratungslehrer tätig sind und erst 1980 die regionalen und 1985 die zentralen Beratungsstellen ihre Tätigkeit beginnen können.

Wie Tab. 2 zeigt, ist der Finanzbedarf nach der Variante 1 mit 201, 580 bzw. 632 Mio DM in den Eckjahren 1975, 1980 bzw. 1985 fast viermal (1985: fast dreimal) so hoch wie im Bildungsbudget veranschlagt. Dies ist bedingt durch einen Preiseffekt (höhere Kostenrichtwerte je Stelle) sowie durch einen Mengeneffekt (zusätzliche Stellen und materielle Ressourcen); der Hauptteil der Mehrkosten gegenüber den Ansätzen des Bildungsgesamtplanes entsteht dabei als Folge der räumlichen und personellen Einrichtung der regionalen Schulbera-

**Tabelle 2: Kostenschätzung einer Ad-hoc-Gruppe der Kultusministerkonferenz  
(November 1973)**

	1975	1980	1985
<b>1. Personal-/Stellenbedarf</b>			
Beratungslehrer	4 084	11 526	20 734
Stellen (für Beratungslehrer) **	816	2 305	4 147
Schulpsychologe	817	2 305	2 073
Wissenschaftl. Personal	82	231	207
Sonstiges Personal	899	2 536	2 280
Insgesamt	5 882	16 598	25 294
(dagegen Variante 2 *	4 084	16 136	25 294)
<b>2. Personalkosten (in Mio. DM)</b>			
Schulen	32	96	181
Regionale Schulberatungsstellen	52	154	146
Zentrale Beratungsstellen	5	15	15
Insgesamt	89	265	342
(dagegen Variante 2 *	32	249	342)
<b>3. Sachmittelkosten (in Mio. DM)</b>			
Schulen	2	7	12
Regionale Schulberatungsstellen	13	37	33
Zentrale Beratungsstellen	1	4	3
Insgesamt ***	17	47	49
(dagegen Variante 2 *	2	44	49)
<b>4. Raumkosten</b>			
Regionale Schulberatungsstellen	78	220	198
Zentrale Beratungsstellen	8	22	20
Insgesamt ***	85	242	218
(dagegen Variante 2 *	—	220	218)
<b>5. Kosten der Erstausrüstung</b>			
Regionale Schulberatungsstellen	8	23	21
Zentrale Beratungsstellen	1	2	2
Insgesamt	9	25	23
(dagegen Variante 2 *	—	23	23)
<b>6. Gesamtkosten/Finanzbedarf (in Mio. DM)</b>			
Schulen	35	103	194
Regionale Schulberatungsstellen	151	434	398
Zentrale Beratungsstellen	15	43	40
Insgesamt	201	580	632
(dagegen Variante 2 *	35	536	632)

\* Die übrigen Daten stellen die Ergebnisse der Variante 1 dar.

\*\* Die Zahlenangaben in der betr. Zeile sind bei der Summenbildung nicht berücksichtigt. Sie resultieren aus einer Umrechnung der Zahlen der Beratungslehrer in entsprechenden Stellenbedarf.

\*\*\* Wegen Auf- bzw. Abrundungen der betr. Spaltenziffern entsprechen die Summenwerte nicht immer exakt den Zahlenangaben in der Zeile „Insgesamt“.

Quelle: Sekretariat der Ständigen Konferenz der Kultusminister der Länder in der BRD — Kosten der Bildungsberatung. Arbeitspapier einer Ad-hoc-Gruppe vom 19. Nov. 1973 (unveröffentlicht), S. 11—12.

tungsstellen. Im Vergleich dazu weist Variante 2 lediglich in der Anfangsperiode erhebliche Einsparungen auf, dann nämlich, wenn nur Beratungslehrer an den Schulen tätig sind: im Zeitraum 1975 bis 1980 entstehen dann nur Kosten in Höhe von 35 Mio. DM jährlich, wogegen sie sich nach Variante 1 auf 201 Mio. DM belaufen würden; für das Eckjahr 1980 ergibt sich mit 536 Mio. DM ein ähnlich hoher und für 1985 mit 632 Mio. DM ein gleichhoher Finanzbedarf beider Varianten.

#### 4.2.3. Beurteilung

Bei diesen beiden, hier referierten, Kostenschätzungen ist zunächst auf die grundsätzliche Problematik einer *Bedarfsprognose* hinzuweisen, die über fixierte Schüler/Berater-Relationen den voraussichtlichen Bedarf an Schülerplätzen in Beratungsbedarf umzurechnen versucht, ohne daß die eigentlichen Beratungsaktivitäten inhaltlich und qualitativ eine hinreichende Präzisierung erfahren hätten. Ähnlich wie Schüler/Lehrer-Relationen können solche Schüler/Berater-Relationen die tatsächliche Unterrichts- bzw. Beratungspraxis pervertieren, wenn sie als Bedingungen wirksam werden, die — einfach über das Vorhandensein quantitativer „work loads“ — bestimmte Berateraktivitäten verhindern oder andere erzwingen.

Ungeachtet dieses prinzipiellen Einwandes ist zu bedenken, daß der erforderliche Stellen- und damit auch der geschätzte Finanzbedarf sich möglicherweise geringer errechnet, wenn der Kostenschätzung eine neuere *Schülerprognose* zugrunde gelegt wird; die Schätzungen basieren auf der inzwischen überholten 3. koordinierten Bevölkerungsprognose des Statistischen Bundesamtes auf der Basis von 1970.

Wie diese Quantitäten auch modifiziert werden mögen, die angestrebte Planstellenvermehrung erscheint aus arbeitsmarktpolitischer Sicht als unbedenklich, da es sich um Größenordnungen handelt, die für andere Teilarbeitsmärkte keine spürbaren Entzugseffekte implizieren dürften.<sup>13</sup> Selbst die Gesamtzahl aller Lehrer macht nur etwa anderthalb Prozent der gesamten Erwerbsbevölkerung und nur etwa vier Prozent der erwerbstätigen Akademiker aus. Von der — noch dazu zeitlich gestuften — Einrichtung neuer Planstellen in einer Größenordnung von etwa 10 000 Arbeitsplätzen sind also keine Schwierigkeiten im *Arbeitsmarkt* zu erwarten. Wesentlich engere Grenzen sind einer raschen und umfassenden Expansion der Schul- und Studienberatung aus finanzwirtschaftlicher Sicht gesetzt.

#### 4.3. Finanzierungsaspekte

Diese Kostenschätzungen zeigen eines sehr deutlich: daß nämlich der Ausbau der Beratungskapazitäten — allein für die Schule — nach den bislang diskutierten quantitativen Zielvorstellungen knapp eine halbe Milliarde DM jähr-

lichen *Finanzbedarf* erfordert, wobei von den Bauinvestitionen (Raumkosten) als einmalig anfallende Kosten zunächst abgesehen werden soll. Daß ein System somit etwa ein Prozent seines Gesamthaushaltes für Beratung aufwenden muß, ist zumindest aus der Sicht der Organisationssoziologie, die Beratung als wichtige Leistung jedes Systems begreift, keine unbillige Forderung.

Am Beispiel der Schul- und Studienberatung wird jedoch einmal mehr deutlich, daß Reformkonzepte und Bedarfspläne mit entsprechenden Kostenschätzungen allein nicht genügen, um bildungspolitische Vorstellungen erfolgreich durchzusetzen. Es ist nämlich anzunehmen, daß Bildungsberatung eher nach der Zeitplanung der Variante 2 der KMK-Schätzung als nach den im Bildungsgesamtplan enthaltenen Zeitvorstellungen institutionalisiert wird. Dies läßt sich aus der Einschätzung *bildungspolitischer Prioritäten* ableiten, wie sie etwa in den „Vorschlägen für die Durchführung vordringlicher Maßnahmen“ der Bundesländer-Kommission für Bildungsplanung Mitte 1972 formuliert wurden; Bildungsberatung ist nicht unter den dort genannten fünf Prioritätenbereichen. Die Diskussionen im Finanzplanungsrat ließen inzwischen im übrigen deutlich werden, „daß selbst unter den aus heutiger Sicht (d. h. 1974; d. Verf.) sehr optimistischen Annahmen über das mögliche wirtschaftliche Wachstum sich die quantitativen Zielsetzungen des Bildungsgesamtplanes bis 1980 und 1985 nicht realisieren lassen“.<sup>14</sup> Beides zusammengenommen kann nur bedeuten, daß der Komplex „Bildungsberatung“ zeitlich gestreckt und zunächst — wie auch die Initiativen einzelner Bundesländer erkennen lassen — vornehmlich über die Ernennungen von Beratungslehrern in bereits vorhandenen Planstellen realisiert werden wird.

Obleich die Notwendigkeit zusätzlicher Beratungsangebote im Bildungswesen eigentlich von niemandem bestritten wird, zeigen sich von der Finanzierungsseite her deutliche Grenzen. Die Diskrepanz zwischen Bedarfsplanung und Realisierungschancen ist dadurch bedingt, daß weder rechtzeitig noch hinreichend genug darauf gedrängt wurde, die finanziellen Voraussetzungen und Implikationen bildungspolitischer Expansion und Reform deutlich zu machen, Prioritäten zu setzen, vertretbare Alternativen — insbesondere im Hinblick auf Strategie und Zeithorizont — zu entwerfen und mit der gesamtwirtschaftlichen Verfügbarkeit von Ressourcen in Einklang zu bringen. *Bildungs-, Finanz- und Haushaltsplanung* sind somit bislang nicht in jenem Maße miteinander koordiniert worden, daß man — grob gesprochen — sagen könnte, die Finanzplanung stelle im Rahmen des finanzwirtschaftlich Möglichen (und dabei handelt es sich um eine politisch veränderbare Größe) auch die Realisierung dessen sicher, was in der Bildungsplanung als bildungspolitisch wünschenswert festgelegt wurde; dies konkretisiert sich auch am Beispiel Bildungsberatung.

Im herkömmlichen politischen Entscheidungs- und Budgetierungsprozeß findet eine Koordination dieser Bereichsplanungen im Rahmen eines iterativen, machtpolitisch determinierten Annäherungsprozesses statt. Je nach Verteilung des Einflußpotentials werden dabei entweder die „*need-firsters*“ mehr oder weniger erfolgreich darauf insistieren, daß den von ihnen geschätzten Finanzierungs-



bedürfnissen in der mittelfristigen Finanzplanung und in den jährlichen Haushaltsansätzen zu entsprechen ist; oder es werden sich die „*budget-firsters*“ hinter bestimmte Budgetlimits verschanzen und damit das Bildungsressort, mehr oder weniger kompromißbereit, zwingen, sich mit seinen Ausgabenwünschen den gesetzten Finanzierungsgrenzen unterzuordnen.<sup>15</sup> Dabei finden sich die „*budget-firsters*“ generell in einer stärkeren Position, denn sie können sich auf das Stabilitätsversprechen als oberstes wirtschaftspolitisches Ziel berufen und zudem auf das Vetorecht des Finanzministers verweisen. Hinzu kommt im Bildungsbereich, daß die besonderen Eigenheiten der als „Bedarf“ proklamierten quantitativen wie qualitativen bildungspolitischen Neuerungen – wie hier der Schul- und Studienberatung – Artikulationschancen und Durchsetzungspotential der „*need-firsters*“ beeinträchtigen: es sind dies vor allem die geringe Kompatibilität dieser Neuerungen mit dem Bestehenden, ihre schwer zu beurteilenden Effekte und ihre häufig durch vorgelagerte Werturteile beeinträchtigte Kommunizierbarkeit.

In einer solchen Situation, die somit strukturelle Schwächen in der Mittelzuteilung aufweist<sup>16</sup> und die zudem durch spürbare finanzielle Engpässe gekennzeichnet ist, wird mittel- und langfristig eine Finanzierung nur möglich werden, wenn

- (a) Bildungsberatung sich in finanziell vernünftigen Lösungen konkretisiert (*Gestaltungsaspekte*);
- (b) diese organisatorisch-institutionellen Lösungen funktionsgerecht in das bestehende Bildungssystem integriert werden (*Integrationsaspekte*) und wenn
- (c) prioritätsbegründende Argumentationshilfen die Forderung nach Schul- und Studienberatung abstützen (*Nutzenaspekte*).

Auf diese Aspekte wird im folgenden näher einzugehen sein.

#### 4.4. Gestaltungsaspekte

Der einzelne Berater, das Beratungs-Team, das regionale Beratungszentrum – sie alle lassen sich auch als „*wirtschaftliches Aktionszentrum*“ (KOSIOL 1972)<sup>17</sup> verstehen: Unter Einsatz menschlicher Arbeitsleistung, unter Ausnutzung von Bau- und Ausstattungsinvestitionen sowie unter Verwendung spezifischer Materialien (Informationsmittel, Tests) wird die Leistung „Beratung“ erstellt. Auch für die *Aufbau- und Ablauforganisation* der Schul- und Studienberatung kann somit das „ökonomische Prinzip“ als Gestaltungskriterium herangezogen werden.

Man wird Beratung um so eher begründen können, je schlüssiger der Nachweis gelingt, daß optimale Organisationsmodelle gefunden wurden, in denen eine hinreichende Arbeitsteilung und Kapazitätsauslastung realisiert werden. Voraussetzung hierfür ist eine betriebswirtschaftliche Analyse von Beratungsdiensten; dabei wird auf der Aufwandsseite eine *Kostenanalyse*, auf der Ertragsseite eine Analyse der *Leistungskennzahlen* unter verschiedenen Aspekten (z. B.

Minimalkostenkombination, Betriebsgröße, Kostendeterminanten) vorausgehen müssen, um darauf aufbauend zu einer betriebswirtschaftlichen „*cost-effectiveness*“-Analyse vorzudringen. Dies erfordert operationale Definitionen der Beratungsleistungen und eine regelmäßige (statistische Voll-)Erhebung der in einem bestimmten Zeitraum (Schuljahr, Studiensemester) erbrachten Beratungsleistungen eines „Aktionszentrums“ (Berater, Team, Dienststelle).<sup>18</sup>

Bei der Entwicklung optimaler Organisationsmodelle wird auf folgende Dimensionen zu achten sein:

### (1) Personelle Besetzung

Durch Arbeitsplatzanalysen und Arbeitszeitstudien sind die Aktivitäten des Beratungs- bzw. des technischen Personals zu ermitteln. Möglichkeiten einer weiteren Rationalisierung der Beratungstätigkeit – etwa durch Delegation von Aufgaben, veränderte Stellenbeschreibungen und/oder weitere Arbeitsteilung – sowie Möglichkeiten zur Verbesserung der Arbeitsbedingungen des Personals sind aufzuzeigen bzw. zu überprüfen.

### (2) Materielle Ausstattung

Schul- und Studienberatung ist nicht ohne eine gewisse Mindestausstattung möglich; dazu gehören sowohl die Ausstattung des einzelnen Beraters bzw. des jeweiligen Beratungszentrums als auch solche Einrichtungen, die als *Infrastruktur* (Datenbanken, Dokumentations- und Informationsstellen) allgemein verfügbar sind. Entsprechende Investitionen sollten durch Nutzungsanalysen begleitet werden; Möglichkeiten der Mehrfachnutzung sind zu berücksichtigen.

### (3) Organisatorische Setzungen

Personelle und materielle Input-Faktoren können durch sehr unterschiedliche organisatorische Setzungen zu konkreten Beratungsangeboten kombiniert werden. Zwischen den beiden Extremen des an der einzelnen Bildungseinrichtung ständig praktizierenden Beraters und eines zentralen Beratungsdienstes sind eine Vielzahl – sich nicht einmal gegenseitig ausschließender – *Organisationsmodelle* denkbar. Kooperationsmöglichkeiten mit Erziehungsberatung, Berufsberatung, Schulgesundheitspflege, Sozialarbeit oder Behindertenpädagogik sind in diesen Organisationsmodellen vorzusehen.

Die Entwicklung solcher qualitativ unterschiedlicher Faktorenkombinationen zur Erstellung von Beratungsleistungen kann nicht unabhängig von dem zugrunde liegenden Beratungskonzept und den bildungspolitischen Intentionen erfolgen und beurteilt werden. Auch deshalb erscheint es sinnvoll, zunächst im Rahmen von *Modellversuchen* Alternativen der Aufbau- und Ablauforganisation von Beratung zu erproben und zu evaluieren, wie es eine Arbeitsgruppe der Bund-Länder-Kommission für Bildungsplanung in einem Schwerpunkt-katalog vorgesehen hat.<sup>19</sup>

## 4.5. Integrationsaspekte

Selbst wenn es durch ein Bündel geeigneter Gestaltungsmaßnahmen gelingt, Schul- bzw. Studienberatung gerade im Hinblick auf die Kosten-/Ertrags-Relation in optimaler Weise anzubieten, bleibt offen, ob diese Innovation vom Bildungssystem tatsächlich auch in der beabsichtigten Weise aufgenommen wird. Gerade auch für Beratungsangebote kann nämlich die von HOYLE (1970) als „*tissue rejection*“<sup>20</sup> bezeichnete Erscheinung auftreten, wonach eine Innovation zwar formal verwirklicht, nicht aber zu einem funktionsfähigen Teil des aufnehmenden Systems wird. Die Integration von Beratung bedarf somit eines effizienten *Innovationsmanagements*, d. h., innovationshemmende Faktoren sind ab-, innovationsfördernde Faktoren einzubauen. In besonderem Maße ist dabei dem Umstand Rechnung zu tragen, daß diese neuen Beratungsinstitutionen bzw. -personen Aufgaben wahrnehmen, die bislang Lehrern, Schulleitern oder Schulräten übertragen waren; diese zunehmende *Rollendifferenzierung* birgt die Gefahr von Rollenkonflikten und Kompetenzschwierigkeiten in sich.<sup>21</sup>

Die komplexe Integrationsproblematik bei der Einführung von Angeboten der Schul- und Studienberatung in das Bildungswesen führt darüber hinaus zu Hinweisen für ein mögliches *Rollenverständnis* des Beraters. Je mehr sich der Berater auch als Systemberater versteht, würde ihm auch die Gestaltung, Steuerung und Kontrolle von Innovationsprozessen verantwortlich übertragen werden können: Die Rolle des Beraters würde damit um die Kompetenz eines „*change agent*“ erweitert. Eine solche Kompetenz würde für Beratung im übrigen eine zusätzliche Legitimation liefern können, da im Fehlen institutionalisierter „*change agents*“ einer der Hauptgründe für den als unzureichend empfundenen pädagogischen Wandel gesehen wird.<sup>22</sup> Daß sich aus dem Konzept des „*change agent*“ weitreichende Konsequenzen für Rollendefinition, Selbstverständnis und Aktivitäten des Beraters ergeben können, soll anhand verschiedener Modelle kurz aufgewiesen werden.

### 4.5.1. „*Change*“-Modelle

Zur Beschreibung innovativer Prozesse wurde in den Sozialwissenschaften eine Reihe von Modellen erarbeitet, von denen im folgenden – in enger Anlehnung an einen Aufsatz von SASHKIN, MORRIS & HORST (1973)<sup>23</sup> – fünf Modelle mit ihrer jeweiligen Fragestellung skizziert werden.

#### (a) „*Research, Development and Diffusion*“

Hier geht es um die Vermittlung zwischen der innovationsproduzierenden Forschung („Sender“) und innovations-konsumierenden Nutzern („Empfängern“). Wie kann der „*change agent*“ – in diesem Fall „Disseminator“ – die Zielgruppe und die „Verpackung“ (Kommunikationsmedium, Verfahren und Zeitpunkt) einer Innovation bestimmen, damit die Nutzer sie akzeptieren?

#### (b) „*Social Interaction and Diffusion*“

Ausgangspunkt ist hier die Annahme, daß Informationen durch einen Prozeß persönlicher Beeinflussung an die eigentlichen Nutzer weitergegeben werden. Die zentrale Frage lautet dann, wie „Meinungsbildner“ („opinion leaders“) und „Schlüsselpersonen“ („gate keepers“) vom „change agent“ erkannt und zur Weiterleitung der Informationen an die potentiellen Nutzer eingesetzt werden können.

#### (c) „*Intervention Theory and Method*“

Kernfragen sind in diesem Modell: Wie kann der „Interventionist“ Hemmnisse abbauen, Vermittlungsglieder („linkages“) einbauen und ganz allgemein einen verstärkten Informationsfluß im Nutzer-System fördern? Wie kann der „Interventionist“ ein Bewußtsein für die Implikationen der Daten entwickeln, und wie kann er fördern, daß diese Daten zu Problemlösungen und Handlungen verwendet werden, ohne dabei selbst einen wesentlichen Einfluß auf Entscheidungen, Wahlverhalten oder Handlungen auszuüben?

#### (d) „*Planned Change*“

Angenommen wird hier, daß die relevanten Daten zwar innerhalb des Nutzersystems vorhanden sind oder leicht von außen besorgt werden können, daß diese Daten aber in Aktivitäten umgesetzt werden müssen. Wie bestimmt der „change agent“, welche Daten relevant sind? Wie sammelt er diese Daten, wie bereitet er sie für den Nutzer auf und wie hilft er ihm, sie zu verwenden? Wie entwickelt der „change agent“ Verfahren und Verpflichtung, damit die stattgefundenen Veränderungen auch beibehalten bzw. fortgesetzt werden?

#### (e) „*Action Research*“

Die Kernfragen lauten hier: Wie kann der „change agent“/Forscher Datensammlung und experimentelle Handlungsprozesse anlegen, damit das spezielle Problem des Klienten angegangen wird und gleichzeitig sozialwissenschaftliche Erkenntnisse mit einer breiteren Gültigkeit gewonnen werden? Wie können dazu Nutzern Möglichkeiten erschlossen werden, selbst in diesem Prozeß zu lernen, ihn zu internalisieren und dadurch auf eine kontinuierliche und selbständige Fortsetzung des „action-research-cycle“ vorzubereiten?

### 4.5.2. „*Change Agent*“-Funktionen

Im Rahmen der vorstehend skizzierten Modelle nimmt der „change agent“ unterschiedliche Tätigkeiten wahr, die sich auf folgende drei Grundfunktionen reduzieren lassen:

#### (a) Beratung

Der „change agent“ kann als Berater fungieren, der den Klienten (Nutzern) hilft, entscheidungsrelevante Informationen zu erkennen und zu verstehen, so daß er sie bei eigenen Entscheidungen und Handlungen einbeziehen kann.

## (b) Ausbildung

Hier ist die Tätigkeit des „change agent“ stärker darauf gerichtet, den Klienten zu befähigen, auf Grund gegebener Informationen Veränderungen auch tatsächlich einzuleiten. Nicht das Bekanntmachen mit der Innovation ist hier das Ziel des „change agent“, sondern das Erkennen und Bewältigen daraus zu ziehender Folgerungen.

## (c) Forschung

Schließlich kann der „change agent“ die Rolle eines Forschers annehmen. Dabei kann es ihm darum gehen, den Erkenntnisstand seiner Disziplin zu verbessern. Es kann ihm aber auch darum gehen, die Rolle des Forschers so auszuüben, daß dabei Lernerfahrungen für die Klienten geboten werden, die dadurch befähigt werden sollen, Folgen und Nebenwirkungen der Implementation zu bewerten.

Im Sinne eines Optimal-Modells hätte ein „change agent“ wohl alle drei Grundfunktionen zu erfüllen. In den Modellen wird vorwiegend auf die Beratungsfunktion abgehoben, obwohl im Hinblick auf eine erfolgreiche Implementation die beiden anderen Tätigkeitsbereiche ebenfalls wahrgenommen werden müssen. Je stärker Beratung inhaltlich zu einer über den Einzelfall hinaus wirksamen *Systemberatung* ausgestaltet wird, desto mehr zwingt dies, Ausbildungs- und Forschungsprozesse für die Klienten (z. B. Schulverwaltung, Schulleiter, Lehrer) vorzusehen, um Koordinations- und Integrationsproblemen auf diesen Entscheidungsebenen zu begegnen.

## 4.6. Nutzenaspekte

Schul- und Studienberatung bedarf prioritätsbegründender *Argumentationshilfen* — dies deshalb, weil erklärende und abstützende Informationen besonders in solchen Fällen notwendig sind, wo die Kommunizierbarkeit beschränkt ist und Effekte einer Innovation ansonsten wenig greifbar oder einsichtig sind. Wenn Beratung erst einmal auf breiter Ebene integrierter Bestandteil des Bildungswesens ist, wird es genügen, daß die vom Produkt „Beratung“ ausstrahlbaren Informationen deutlich machen, was „Beratung“ leisten kann, welche Bedürfnisse der potentiellen Konsumenten sie also abzudecken in der Lage ist. Solange diese breite Einrichtung von Beratungsangeboten noch nicht stattgefunden hat, kann man nur versuchen, über *bildungsökonomische Argumentationshilfen* den Konflikt zwischen „budget-firsters“ und „needs-firsters“ zugunsten letzterer zu entschärfen. Im folgenden werden deshalb einige Argumente angedeutet, deren inhaltliche und datentechnische Ausgestaltung im Rahmen dieses Beitrages jedoch nicht vorgenommen werden kann. Jenseits von humanitären oder emanzipatorischen Überlegungen versuchen diese Argumente gerade auch ökonomische Nutzenaspekte durch quantitative, insbesondere monetäre Informationen transparent zu machen.

#### *4.6.1. Das Kollektivgut-Argument*

Pädagogisch-psychologische, bildungspolitische und arbeitsmarktpolitische Erwägungen<sup>24</sup>, die die Notwendigkeit der Beratung unterstreichen, liefern eine Rechtfertigung für das „Bedürfnis“ Beratung. Dabei handelt es sich weniger um ein individuelles als um ein Kollektivbedürfnis. Die Voraussetzungen und Folgen bzw. Nicht-Folgen von Beratung sind nämlich nicht eindeutig den einzelnen Individuen zuzurechnen, sie sind vielmehr sozialisiert: Das mit der Berufswahlentscheidung verbundene individuelle Risiko ist durch die gesellschaftliche Vollbeschäftigungsgarantie gemindert. Diese besondere Qualität des Bedürfnisses „Beratung“ rechtfertigt staatliche Intervention, d. h. Bereitstellung von Beratungsgeboten als Kollektivgut, mit der Konsequenz ihrer Finanzierung durch die öffentliche Hand.

#### *4.6.2. Das Reform-Argument*

Beratung ist eine notwendige Dienstleistung im Rahmen des bildungspolitischen Reformprozesses, denn Reform und Wandel gehen nicht von selbst und vor allem nicht problemlos und konfliktfrei vonstatten; im Gegenteil: Das Bildungssystem weist eine Vielzahl von eingebauten „Barrieren gegen Neuerungen“ auf, während Charakteristiken innovationsfreundlicher Systeme weitgehend fehlen. In dieser Situation kommen einer Beratung – vor allem insoweit Beratung sich als Systemberatung versteht und der Berater sich als „change agent“ sieht – steuernde, helfende und fördernde Funktionen bei der Einführung von Innovationen zu, wie in Kap. 4.5 näher erläutert wurde.

#### *4.6.3. Das Lernerfolgs-Argument*

Insoweit Bildungsberatung auf individuelle und Systemberatung abhebt, kontrolliert sie die Bedingungen, unter denen Lehr- und Lernprozesse ablaufen. Sie ortet Faktoren, die lernhemmend wirken oder die Lernen gar verhindern. Die daraufhin einzuleitenden kompensierenden Maßnahmen erhöhen für das Individuum wie für die (Klassen-)Gruppe die Chancen, ein höheres Lernerfolgsniveau zu erreichen. Entsprechende Nachweise lassen sich – mit bestimmten Schwierigkeiten – über experimentelle und quasi-experimentelle Untersuchungs-Designs erbringen, wobei Unterschiede der Lernerfolgsniveaus zwischen Experimental- und Kontrollgruppe auf den (Nicht-)Abbau näher zu spezifizierender Störfaktoren durch (Nicht-)Beratung zu erklären wären.

#### *4.6.4. Das Chancengleichheits-Argument*

Es gibt Hinweise darauf, daß eine der wesentlichen Intentionen von Ausbau und Reform des Bildungswesens, nämlich Chancengleichheit herzustellen, nur unzureichend erreicht wird, da sich bei den einzelnen sozialen Schichten ein un-

verschiedliches Partizipationsverhalten gegenüber dem Bildungswesen feststellen läßt. Beispielsweise scheint bei weniger guten schulischen Leistungen bei Kindern aus Elternhäusern der oberen sozialen Schichten eher die Neigung zu bestehen, weiterführende Bildungsgänge zu besuchen als bei Kindern aus Elternhäusern unterer sozialer Schichten mit dem gleichen Notendurchschnitt. Indem Schullaufbahnberatung über Möglichkeiten und Erfolgsaussichten des einzelnen informiert<sup>25</sup>, könnte solchen Effekten entgegengesteuert werden; entsprechende Auswirkungen lassen sich kurzfristig über Veränderungen der Partizipationsindizes einzelner sozialer Gruppen, langfristig über Veränderungen in der Einkommensverteilung nachweisen.

#### *4.6.5. Das Arbeitsteilungs-Argument*

Beratung in der Schule, getragen durch spezialisiertes, zusätzliches Personal, kann das vorhandene Personal – vor allem die Lehrkräfte – entlasten. Die Übertragung von Beratungsfunktionen an zusätzliches Personal kann bedeuten, daß mehr und/oder besserer Unterricht gegeben werden kann, da die Lehrer weniger außer-unterrichtliche Arbeitszeit für individuelle Beratungen und/oder weniger Unterrichtszeit für Klassen-/Gruppen-Beratungen aufwenden müssen. Die Möglichkeit zu quantitativen und/oder qualitativen Verbesserungen des Unterrichtsangebotes kann auch als Arbeitszeitverkürzung des Lehrpersonals realisiert werden. Um diese Zusammenhänge zu belegen, ist es notwendig, daß aus den Lehrertätigkeiten im herkömmlichen Sinne jene Anteile des Zeitbudgets ausgegliedert werden, die in Zukunft von Beratungspersonal übernommen werden sollen. Die Zeitersparnis der Lehrer kann monetär bewertet und/oder als Arbeitszeitverkürzung interpretiert und den entsprechenden Kosten des Beratungspersonals gegenübergestellt werden.

#### *4.6.6. Das Kapazitäts-Argument*

Beratung wirkt einer Vergeudung von Ressourcen im Bildungswesen zumindest insoweit entgegen, als dadurch die Zahl der Sitzenbleiber und Abbrecher gesenkt und damit Kapazitäten eingespart bzw. zur Verfügung gestellt werden. (Dieses Argument wird zumindest dann und insoweit fragwürdig, als sich aktuelle Bemühungen um eine Intensivierung einer „Beratung in der Schule“ gerade in Phasen besonderer Kapazitätsengpässe und Koordinationsprobleme feststellen lassen.) Die Ausgestaltung dieses Argumentes setzt voraus, daß Daten darüber vorliegen, ob und in welchem Maße Beratung die Sitzenbleiber- und Abbrecherzahlen senken kann; dies wäre eventuell in verschiedenen Modellversuchen festzustellen. Die so erhaltenen Zahlen könnten dann für das Bildungswesen hochgerechnet werden. Eine Umrechnung der eingesparten „Schülerjahre“ in eine Geldsumme könnte durch Multiplikation mit verfügbaren Daten über „Ausgaben je Schüler und Jahr“ erfolgen.<sup>26</sup>

#### *4.6.7. Das Rationalisierungs-Argument*

Beratung kann – vor allem insoweit sie als Systemberatung verstanden wird und wirksam werden kann – zur Rationalisierung des Bildungswesens beitragen, sei es durch Hinweise auf Kosteneinsparungen, sei es durch Hinweise auf pädagogische und organisatorische Qualitätsverbesserungen. Der Nachweis der eigenen Rationalität eines Systems ist bekanntlich eine gewichtige Voraussetzung dafür, überhaupt zusätzliche Ressourcen zu gewinnen.

#### *4.6.8. Das Freisetzungs-Argument*

Beratung wirkt einer Vergeudung von Arbeitsmarkt-Ressourcen zumindest insoweit entgegen, als eine Senkung der Sitzenbleiber- und Abbrecherzahlen im allgemeinen das Arbeitskräfteangebot erhöht und damit volkswirtschaftliches Wachstum ermöglicht. Diesem Effekt ist jedoch gegenüberzustellen, daß Beratung vielfach auch Laufbahnentscheidungen bewirken wird, die die Verweildauer im Bildungssystem verlängern. Voraussetzung für die Ermittlung des Nettoeffektes ist, daß Daten über eingesparte bzw. zusätzliche Schülerjahre vorliegen. Eine Bewertung kann hier durch Multiplikation mit dem durchschnittlichen Jahreseinkommen Gleichaltriger erfolgen. Dieses Einkommen könnte im Zusammenhang mit der Sozialproduktberechnung in positive oder negative Wachstumspunkte umgerechnet werden.

#### *4.6.9. Das Kontroll-Argument*

Im Sinne einer hilfsweißen Analogie ließe sich sagen: Was der Forschungsaufwand im Bereich der Erstellung von Bildungskapazitäten (Angebot) ist, ist der Beratungsaufwand im Bereich der Nutzung dieser Kapazitäten (Bildungsnachfrage). Voraussetzung ist hier ein Vergleich zwischen gesamtem Bildungsbudget und dem Aufwand für kapazitätsorientierte Bildungsforschung einerseits, zwischen Nutzungsaufwand (eventuell gemessen durch entgangenes Einkommen der Schüler) und Beratungsaufwand andererseits. Dabei könnte auch die Plausibilität für die Setzung überprüft und eventuell verbessert werden, daß ein System etwa zehn Prozent seines Budgets zur Verwendungskontrolle (Evaluation) aufwenden sollte.

#### *4.6.10. Das Versicherungs-Argument*

Eine letzte bildungsökonomische Argumentationshilfe könnte lauten: Der Beratungsaufwand je Schüler ist eine Art Versicherungsprämie dafür, daß dem Individuum das Verwertungsrisiko und der Gesellschaft Kosten der Beschäftigungsgarantie tendenziell abgenommen werden.

Dieses Argument verlangt den Nachweis, daß durch Beratung die Transparenz der individuellen Entscheidungsfelder verbessert, die Übergänge zwischen Bil-



dungs- und Arbeitssystem reibungsloser gestaltet und das individuelle wie gesellschaftliche Beschäftigungsrisiko gemindert werden; auch Einsparungen bei Umschulungskosten wären hinzuzurechnen. Diesem „Ertrag“ wird man die Kosten gegenüberstellen, nämlich den gesamten Beratungsaufwand während einer bestimmten Schullaufbahn eines Schülers, umgerechnet in monatliche Versicherungsprämien je Schüler. Dieser Prämie könnte vergleichshalber die durchschnittliche Arbeitslosen-Versicherungsprämie gleichaltriger Erwerbstätiger gegenübergestellt werden.

#### 4.7. Schlußbemerkung

Der Wunsch, mit monetär-quantitativen und ökonomisch-strukturellen Daten eine bildungspolitische Innovation — wie die der „Beratung“ — zu begründen, liegt auf der Diskussionslinie der letzten Jahre, und sicherlich ist es begrüßenswert und notwendig, wenn Reformen mit ihren zu erwartenden Kosten, den intendierten Effekten und den möglicherweise auftretenden Nebeneffekten verständlich gemacht und begründet werden. Andererseits ist es erstaunlich, welch hoher Argumentationsaufwand im Bildungsbereich in den letzten Jahren getrieben wurde, um für eine bildungspolitische Innovation die erforderlichen Ressourcen zu erhalten. Schon jetzt zeichnet sich ab, daß eine Beibehaltung oder gar Erhöhung dieses Argumentationsaufwandes zumindest so lange nichts oder nur wenig mehr bringt, solange nicht auch in den übrigen Teilbereichen staatlicher Aktivität eine ähnlich konkrete Argumentationsebene erreicht ist — eine Argumentationsebene, die durch explizite und nachprüfbare *Kosten-/Nutzen-Überlegungen* gekennzeichnet ist.

#### Anmerkungen

<sup>1</sup> Vgl. KAHLERT, H., 1974. Materialien zur Geschichte bildungsökonomischen Denkens in Deutschland. Ein Zwischenbericht. Mitteilungen und Nachrichten des Deutschen Instituts für Internationale Pädagogische Forschung, Nr. 73/74 (Juni 1974), 1–24. — UNESCO 1968. Readings in the economics of education. Paris.

<sup>2</sup> OECD 1962. Policy conference on economic growth and investment in education. Washington 16–20 October 1961. 5. Vol. Paris. (Auszugsweise enthalten in: OECD 1966<sup>2</sup>. Wirtschaftswachstum und Bildungsaufwand. Europäische Kulturpolitik. Wien, Frankfurt, Zürich). — EDDING, F., 1963. Ökonomie des Bildungswesens. Lehren und Lernen als Haushalt und als Investition. Freiburg/Br. — RECUM, H. VON, 1969. Aspekte der Bildungsökonomie. Neuwied. — HÜFNER, K. (Hrsg.) 1970. Bildungs-investitionen und Wirtschaftswachstum. Ausgewählte Beiträge zur Bildungsökonomie. Stuttgart.

<sup>3</sup> ALTVATER, E. & HUISKEN, F. (Hrsg.), 1971. Materialien zur politischen Ökonomie des Ausbildungssektors. Erlangen (Politladen). — HUISKEN, F., 1972. Zur Kritik bürgerlicher Didaktik und Bildungsökonomie. (List Taschenbücher, Bd. 1663.) München. — BECKER, E. & JUNGBLUT, G., 1972. Strategien der Bildungsproduktion (edition suhrkamp 556). Frankfurt/M.

- <sup>4</sup> DAHRENDORF, R., 1965. Plädoyer für eine aktive Bildungspolitik. Hamburg.
- <sup>5</sup> MERTENS, D., 1973. Der unscharfe Arbeitsmarkt. Eine Zwischenbilanz der Flexibilitätsforschung. Mitteilungen aus der Arbeitsmarkt- und Berufsforschung, 6, 314 bis 325. — MERTENS, D., 1974. Schlüsselqualifikationen. Thesen zur Schulung für eine moderne Gesellschaft. Mitteilungen aus der Arbeitsmarkt- und Berufsforschung, 7, 36–43.
- <sup>6</sup> Andeutungen zum „aktuellen Stand“ finden sich etwa bei: STRAUMANN, P. R., 1974. Neue Konzepte der Bildungsplanung. Mit einem Materialienanhang. (rowohlt deutsche enzyklopädie, Band 1480.) Hamburg. — RECUM, H. VON, 1975. Begleitbrief „Bildungsökonomie“ (Studieneinheit 20). In: Funkkolleg „Sozialer Wandel“. Weinheim.
- <sup>7</sup> MERTENS, D., 1974. Schlüsselqualifikationen, a. a. O. (vgl. Fußnote 5), S. 37.
- <sup>8</sup> Vgl. zu den alternativen Ansätzen etwa: ARBUCKLE, D. S., 1974. The practice of the theories of counseling. Counselor Education and Supervision, 13, 216–222.
- <sup>9</sup> Vgl. zu dieser Diskussion z. B. DÖRING, P. A., 1970. Beratung als Bildungshilfe. Recht der Jugend und des Bildungswesens, 18, 299–303.
- <sup>10</sup> Bundestagsdrucksache VI/925 vom 8. Juni 1970: „Bericht zur Bildungspolitik“. Bonn 1970, 80–81.
- <sup>11</sup> Bund-Länder-Kommission für Bildungsplanung — Bildungsgesamtplan. Band I und II. Stuttgart 1973.
- <sup>12</sup> Sekretariat der Ständigen Konferenz der Kultusminister / Arbeitsgruppe Bedarfsfeststellung / Ad-hoc-Gruppe „Kosten der Bildungsberatung“ — Rundschreiben Nr. II B — 2.189/73 vom 19. November 1973.
- <sup>13</sup> Zur Analyse der Angebots-/Nachfragebeziehungen im Teilarbeitsmarkt „Beratung“ vgl. als übertragbares Modell: Knieschewski, E., 1974. Bildungsökonomische Überlegungen zur Supervision. Theorie und Praxis der sozialen Arbeit, 25, 409–415.
- <sup>14</sup> Ohne Verfasser — Bildungsfinanzierung und Gesamthaushalt. Stand: 26. April 1974. (Im Auftrag der Finanzministerkonferenz der Länder und des Bundesfinanzministers angefertigtes, unveröffentlichtes Manuskript.)
- <sup>15</sup> Nach Roland McKEAN sind „need-firsters“ jene, die unabhängig von der Kostenfrage herauszufinden suchen, welcher Bedarf besteht; dagegen versuchen die „budget-firsters“ unabhängig von den Ausgabeneffekten zu ermitteln, welche Beträge überhaupt ausgegeben werden können. Vgl. McKEAN, R., 1968. Public spending. New York usw., S. 130.
- <sup>16</sup> Vgl. zu dieser Problematik ganz allgemein das dem Joint Economic Committee 1969 vorgelegte dreibändige Kompendium: Congress of the United States, Joint Economic Committee, 1969. The analysis and evaluation of public expenditures: the PPB System. 3. Vol. Washington.
- <sup>17</sup> KOSIOL, E., 1972. Die Unternehmung als wirtschaftliches Aktionszentrum. Einführung in die Betriebswirtschaftslehre (rororo studien, Bd. 11). Hamburg.
- <sup>18</sup> Anregungen für die Entwicklung beschreibender Datenbasen im Bildungswesen geben etwa WAGENFÜHR, R. u. a., 1971. System und Organisation der Bildungsstatistik. Eine Modellstudie im Auftrage des Kultusministeriums Baden-Württemberg (Bildung in neuer Sicht, Reihe A, Nr. 24). Villingen.
- <sup>19</sup> Arbeitsgruppe Modelle im Bildungswesen / Ausschuß Innovationen im Bildungswesen / Bund-Länder-Kommission für Bildungsplanung — Informationsschrift über Modellversuche im Bildungswesen. Bonn, 4. Juli 1974 (vervielfältigt), S. 27.
- <sup>20</sup> HOYLE, E., 1970. Planned organizational change in education. Research in Education, (1970), 1–22.
- <sup>21</sup> Ausführlicher hierzu: BESSOTH, R.; DÖRING, P. A.; HOPES, C. W., 1975. Zur Integration von Beratungsangeboten im Bildungswesen. Westermanns Pädagogische Beiträge, 27, 315–322.
- <sup>22</sup> Vgl. hierzu etwa INGRAM, E. J., 1973. Implementing educational change. Selected readings in educational administration. Edmonton, Alberta (University of Alberta).

- <sup>23</sup> SASHKIN, M.; MORRIS, W. C.; HORST, L., 1973. A comparison of social and organizational change models: Information flow and date use process. *Psychological Review*, 80, 510—526.
- <sup>24</sup> Sehr deutlich herausgearbeitet wurde dieses breite Begründungsspektrum während des Symposions „Beratung in der Schule — Entwicklung einer Modellstrategie“ vom 1.—4. Oktober 1974 in Bad Homburg. Ein dabei vorgelegtes Arbeitspapier des Verfassers lieferte die Grundlage für das Kapitel 4.6 dieses Beitrages. Eine Veröffentlichung dieser Materialien wird von STARK, REICHENBECHER und TODT im Verlag Westermann vorbereitet (Herbst 1975).
- <sup>25</sup> Daß gerade auch Informationsdefizite diese Unterschiede erklären können, legt z. B. die SOFI-Studie nahe; vgl. dazu HERLYN, I., 1974. Defizite in der Studien- und Berufswahlberatung von Abiturienten. *Neue Sammlung*, 14, 245—262.
- <sup>26</sup> So schätzt etwa BARTENWERFER allein die — durch Studienberatung zumindest teilweise vermeidbaren — Kosten der Studienplatz-Blockierungen als Folge von unnötigem Studienfachwechsel, Studienabbruch und überlangem Studium auf jährlich über 2,2 Mrd. DM. Vgl. BARTENWERFER, H., 1970. Brauchen wir eine Studienberatung beim Zugang zu den Hochschulen? *Mitteilungen und Nachrichten des Deutschen Instituts für Internationale Pädagogische Forschung*, Nr. 57/58 (Mai 1970), 1—23.

## 5. Ansätze zu einer Theorie der Bildungsberatung

### 5.1. Die Notwendigkeit und Schwierigkeit der Theoriebildung

In der Praxis stellt Bildungsberatung ein weitgefächertes Handlungsfeld dar. Ihre wichtigsten Adressaten sind Schüler und andere Lernende, aber sie richtet sich auch an Eltern, Lehrer, Schulleitung, schließlich an Bildungsplaner und Bildungspolitiker. Nicht weniger vielfältig sind die Tätigkeiten, in deren Zentrum zwar das Beraten steht, zu denen aber z. B. die Bereitstellung und Vermittlung von Informationen über Lehrfächer, Kurse, Schulen, Ausbildungsgänge, Berufe usw., die Beobachtung, Befragung, Testung der Ratsuchenden sowie die Förderung von Entscheidungsfähigkeit, Selbst- und Weltverständnis ganz wesentlich hinzugehören. Das Beraten selbst wiederum wird im Raum von Erziehung und Bildung sehr unterschiedlich ausgelegt oder akzentuiert. Teils wird lenkende Ratgebung, teils fachmännische Begutachtung, teils therapeutische Hilfe darunter verstanden; der direktiven Einwirkung stellen sich nicht-direktive Methoden, dem kurativen Vorgehen stehen präventive Bemühungen gegenüber.

Allein diese Mannigfaltigkeit der Aufgaben und möglichen Verfahren zwingt den in diesem Feld Tätigen zu einer Konzeptionsbildung, die die Widerspruchslosigkeit seines Handelns garantieren soll. Darüber hinaus treibt das Bemühen um Sinnhaftigkeit und Gewissenhaftigkeit den Handelnden dazu, das Feld der Aktionen zu strukturieren, Schwerpunkte zu setzen, Ziele zu bestimmen, Wege und Verfahren zu diesen Zielen zu erproben, das Handeln in einen größeren, z. B. geschichtlichen, politischen, philosophischen Zusammenhang zu stellen. Wie die noch weiter gespannten Tätigkeiten der Bildung und Erziehung, so stimuliert daher die Beratung in Bildung und Erziehung ein ständiges Theoretisieren. Ja, wie man sagt, daß jeder Erzieher und Lehrer, ob es ihm bewußt ist oder nicht, eine „Theorie“ hat (über deren Qualität freilich noch nichts ausgesagt ist), so kann man auch vom Bildungsberater sagen, daß jede seiner Handlungen Ausdruck einer „Theorie“ ist – einer nach außen begrenzten, im Inneren strukturierten und nach Bedeutungsgehalten akzentuierten Konzeption. Die Notwendigkeit der *reflektierten* Theoriebildung auch in der Bildungsberatung kann als unbestreitbar gelten. Das zeigen auch gerade jene Darstellungen von Aufgaben, Zielen und Methoden in der amerikanischen Bildungsberatung, die ohne den Unterbau einer sich selbst in Frage stellenden Beratungs-„Theorie“ auszukommen versuchen.

Nicht selten sind es diejenigen Autoren, die das Feld der Beratungsbedürfnisse, die Aufgaben und Tätigkeiten, die Methoden und Hilfsmittel am ausführlichsten beschreiben, welche auf eine eigene Theoriereflexion verzichten (vgl. z. B. JONES 1945; SHERTZER & STONE 1971). Eine gründliche, von keinerlei Rücksichten auf ein vorgefaßtes theoretisches Erklärungsmodell gehemmte Bestandsaufnahme der Beratungsnotwendigkeiten in einem bestehenden Gesellschaftssystem samt Schule, Familie, Peer-Group, Ausbildungs- und Berufswelt scheint ihnen die beste Basis zur Beschreibung der Aufgaben und Methoden der Bildungsberatung sowie der Ausbildung, der Rolle, des Status' usw. der Berater zu sein. Allerdings greifen solche Lehrbücher der „Principles“ oder „Fundamentals“ of Guidance trotz ihres Informationsgehaltes insofern zu kurz, als sie nicht davon überzeugen können, daß die referierten, vorgefundenen Beratungsbedürfnisse notwendigerweise bestehen und daß es Bildungsberatung sein muß, was sie beseitigt. Im übrigen ist schon die „bloße“ Bestandsaufnahme der Beratungsbedürfnisse und ihre (stets interpretierende) Wiedergabe immer zugleich Ausdruck einer impliziten „Theorie“. Theoretische Reflexion hat die Voraussetzungen der eigenen Hypothesen zur Datengewinnung und Problemanalyse und des gewählten Begriffs-, Ordnungs- und Relationsschemas auf ihre Gültigkeit hin zu untersuchen und bloßzulegen.

In den USA, wo Bildungsberatung zu einer von einem besonderen Berufsstand mit spezieller Ausbildung wahrgenommenen Funktion in der Gesellschaft geworden ist, wird daher die Forderung nach einer möglichst umfassenden und widerspruchsfreien, Forschung und Praxis befördernden Theorie besonders eindringlich erhoben (vgl. MARTIN 1974 a, S. 61 f.).

Allerdings macht eine genauere Analyse des zu umgreifenden Handlungsfeldes die Schwierigkeiten der Konzeptionsbildung deutlich. Wollte man, was freilich nicht unproblematisch ist, ein Grundschema aller mitmenschlichen Beratung entwerfen, so müßte es zumindest die folgenden *Elemente* enthalten, die von *einer Beratungstheorie* aus in einem Zusammenhang zu deuten sind:

- den generellen Ursprung und Sinn menschlicher Ratbedürftigkeit;
- die Ätiologie und Symptomatik individueller Ratlosigkeit und Ratbedürftigkeit im historischen, gesellschaftlich-politisch-sozialen, institutionellen, curricularen, entwicklungspsychologischen, geschlechtsspezifischen, familiären und persönlichen Kontext;
- die Rollen der verschiedenen Gruppen von Ratsuchenden, ihre existentielle Erfahrung der Ratbedürftigkeit, ihre Erwartungen, ihr Beitrag zur Problemlösung;
- die Rolle des Beraters in der Gesellschaft allgemein und speziell im Raum der Erziehung, Bildung und Ausbildung, seine Kompetenz, seine Eignungsvoraussetzungen und Interessen, sein Beitrag zur Lösung der Probleme;
- qualitative und quantitative Merkmale des förderlichen Beratungsverhältnisses;
- die Ziele der Beratung, ihr Bezug zu individuellen Gegebenheiten, Wünschen usw. des Ratsuchenden, zu historisch-gesellschaftlichen (auch sozialen,

wirtschaftlichen) Gegebenheiten, Erfordernissen und Zielsetzungen, zu schulischen Qualifikationen; ihre ethischen Implikationen usw.;

- die für die Gesamtheit aller Beratungsaktivitäten einzusetzenden Methoden und Mittel einschließlich solcher der Gewinnung, Speicherung und Vermittlung von Informationen über den Ratsuchenden und sein Beratungsproblem wie auch solche der Gewinnung, Speicherung und Vermittlung von Informationen über die problemstimulierende und zu bewältigende soziale und gegenständliche Außenwelt und einschließlich solcher der (z. B. bildenden, erzieherischen oder therapeutischen, kurativen oder präventiven) Veränderung des Ratsuchenden oder des Problemfeldes;
- die allgemeinen sowie die für Klassen von Beratungsproblemen oder Gruppen von Ratsuchenden typischen Strukturen des Beratungsverlaufs;
- die organisatorischen und institutionellen Bedingungen von Beratung.

Durch Auslegung dieses Minimalkataloges von Grundelementen eines allgemeinen Beratungsmodells speziell auf Bildungsberatung ergeben sich zwar einige erleichternde Eingrenzungen, z. B. in den Bereichen der Ätiologie von Beratungsproblemen und des Kreises der Ratsuchenden. Andererseits darf nicht übersehen werden, daß Beratung im Raum der Erziehung und Bildung unter besondere, das Handeln auf eigene Weise komplizierende Bedingungen tritt (vgl. MOLLENHAUER & MÜLLER 1965; SPREY 1968). Das lehrt ein Blick auf die hier besonders problematische Frage der *Beratungsziele*. Solange Beratung, wie meist in der medizinischen Arbeit, auf „Beschwerdefreiheit“, Verhütung von Krankheit und Tod gerichtet ist, läßt sich ein jedenfalls relativer Konsensus auf nicht allzu schwere Weise herstellen, und es lassen sich die Methoden danach ausrichten und einer empirischen Kontrolle unterwerfen. Bereits in der psychologisch-therapeutischen Situation mit so vage definierten Zielen wie „reiferes Verhalten“, „vermehrte Akzeptierung anderer Menschen“, „weniger Rigidität“, „Nachlassen innerer Spannungen“, „Zufriedenheit mit der eigenen Person“ (vgl. z. B. TAUSCH 1973) ergeben sich zusätzliche Ziel- und damit verbundene Methodenprobleme, wenngleich auch diese Zielformulierungen die therapeutische Handlung immer noch an einem Begriff von „Normalität“ orientieren.

Von den Vorteilen einer solchen Konzeption kann auch die schon traditionell gewordene Krisenberatung im Raum der Erziehung profitieren. So ist die Strukturierung von *Erziehungsberatung* noch relativ unproblematisch, solange sie sich als eine „Form der wissenschaftlich fundierten Klärung und Beeinflussung individuellen menschlichen Verhaltens mit dem Ziel der Therapie und Prophylaxe von *Feblentwicklungen*“ definiert (THOMAE; zit. n. GROOTHOFF & STAALMANN 1971, Sp. 325). Denn die für jede Theorie des Handelns kritische Frage (die nicht allein lautet: Was ist?, sondern): Was soll sein?, scheint sich hier ohne allzu große Schwierigkeiten lösen zu lassen. Indem jedoch Bildungsberatung zum „Strukturelement“ des ganzen Bildungswesens (Bildungsrat 1970) erklärt wird, Beratung als Wesenselement aller Erziehung und Bildung erkannt und auf alle am Erziehungsprozeß Beteiligten bezogen wird (vgl. etwa MARTIN

1974a), gerät die Theorienbildung in die Abhängigkeit der geschichtlich nur mit wechselndem Erfolg, bestenfalls in fortschreitender Klärung annähernd zu lösenden Zielfrage aller Erziehung. Von daher muß wie in der Erziehung überhaupt (DILTHEY; NOHL) bezweifelt werden, daß eine allgemeingültige, zeit-unabhängige Theorie der Bildungsberatung möglich ist.

Von diesen beiden Polen her, nämlich der Notwendigkeit der Theoriebildung und der Unmöglichkeit einer allgemeingültigen aus den Zielen der Beratung abgeleiteten Theorie, sind die bisher, vor allem in den USA, vorgelegten Konzeptionen zu begreifen. Ihre Zahl ist recht groß (vgl. u. a. Harvard Educ. Review 1962; BARCLAY 1971). Außer philosophischen Systemen waren besonders psychologische Methoden Ausgangspunkte für solche Beratungs-„Theorien“ (STEFFLRE & GRANT 1972), auch wohl deshalb, weil sie außer dem praktisch verwertbaren methodischen Instrumentarium durch die ihnen zugeordneten Persönlichkeitstheorien über ein breiteres Fundament für die Konzeptualisierung verfügen.

Da wir nicht dazu neigen, den Begriff „Theorie“ für einen Satz von in Teilbereichen der Wissenschaft und Praxis mit wechselndem Erfolg benutzten Vermutungen anzuwenden, sondern von einer Theorie ein bedeutendes Maß von Umfassungskraft, innerer Logik und Allgemeingültigkeit fordern, werden wir im folgenden vorsichtig von „Ansätzen“ zu einer Theorie der Bildungsberatung sprechen.

## 5.2. Der „Trait-and-Factor“-Ansatz

Wenn man Verbreitung und Häufigkeit der Testanwendung durch den School Counselor als Kriterium wählt, so erscheint die Praxis der Bildungsberatung in den USA treffender durch eigenschafts- und faktorentheoretische Konzeptionen charakterisiert zu sein als durch das Konzept der sog. „nicht-direktiven Beratung“, zu dem sich so viele Berater bekennen (ARMOR 1969). Als Hauptvertreter dieses Ansatzes wird gewöhnlich E. G. WILLIAMSON zitiert (SHERTZER & STONE 1971, S. 192; BARCLAY 1971, S. 372 ff.), obwohl man als konsequenteren Theoretiker eher R. B. CATTELL nennen müßte. Beide sehen den schulischen Berater vor allem als einen Experten der Persönlichkeitsdiagnose und der Ermittlung und Bereitstellung von Daten über die Situationen, die dem Ratsuchenden offenstehen. Als Diagnostiker soll er in der Lage sein, die Eigenschaften (traits) bzw. die durch Abstraktion, Messung und mathematische Analyse gewonnenen Faktoren objektiv zu erheben, durch die sich die Persönlichkeit des Ratsuchenden annäherungsweise exakt beschreiben und sein zukünftiges Verhalten voraussagen läßt. Dem dienen Fragebogen, Interviews, Tests usw. Als Experte der zur Auswahl stehenden Möglichkeiten verfügt er über die Daten der Anforderungen, welche Fächer, Kurse, Ausbildungsgänge und -institutionen, Berufsfelder, Berufe an das Verhaltensrepertoire des Ratsuchenden stellen werden.

Es ist deutlich, daß sich diese Methode, falls sie wissenschaftlich haltbare Ergebnisse liefert, zu einem umfassenden System der Zuweisung von Menschen zu Situationen und Institutionen benutzen läßt; und CATTELL (1970, S. 351 ff.) zieht in der Tat diese Konsequenz, indem er etwa vorschlägt, die Placierung und Beförderung in der Berufswelt auf Grund einer möglichst kompletten Sammlung von Testdaten der Personen und „adjustment and effectiveness profiles“ der Positionen vorzunehmen.

In einem solchen Diagnose- und Lenkungssystem, das CATTELL folgerichtig auch für die Besetzung der politischen Führungspositionen einsetzen möchte, fiel dem Bildungsberater die Aufgabe der optimalen Zuordnung von Lernenden zu gegenwärtigen und zukünftigen Lernsituationen und -institutionen zu. Verständlicherweise ist eine dergestalt aus der psychologischen Diagnostik und der faktorentheoretischen Persönlichkeitsforschung erwachsende „Theorie“ der Bildungs„beratung“ in den USA und anderswo auf heftige Kritik gestoßen (BARCLAY 1968; KIRKLAND 1971). Wichtige Einwände betreffen die angenommene Exaktheit der Methoden der Gewinnung der „traits“ bzw. Faktoren, die nicht eindeutig bewiesene Konsistenz, Generalität und Universalität der Eigenschaften bzw. Faktoren, sowie deren Ursächlichkeit für das Verhalten und ihre in der Faktorenanalyse vorausgesetzte Unabhängigkeit und Additivität (vgl. GRAUMANN 1960; BRANDSTÄTTER u. a. 1974, S. 177 ff.; ROTH 1972, S. 37 ff., S. 54 ff.; HERRMANN 1969, S. 286 ff.). Weiterhin wird auf die Mängel vor allem in der Validität der diagnostischen Instrumente hingewiesen, die meist nur bis  $r_{tc} = 0.6$  reicht (vgl. Sammelbericht Projektgruppe 1973) und deren Vorhersagewert sich nach CRONBACH & GLESER (1965) auf höchstens  $E = 0.29$  stellt. Berufsentwicklungs- und Berufswahltheoretiker (z. B. D. SUPER) verweisen dazu auf die Multipotentialität des Menschen und den Realisationsspielraum jeder Rolle (vgl. RIES 1970, S. 20 ff.).

Die Kritik der „klientenzentrierten“ Beraterschule an einer auf der psychologischen Diagnostik aufbauenden Bildungsberatung geht freilich noch darüber hinaus. ROGERS (1973a, S. 205 ff.) argumentiert mit Blick auf die Psychotherapie, selbst wenn die exakte psychologische Diagnose des Klienten möglich wäre, so wäre ihr Wert für die Therapie nicht weniger fragwürdig, sondern „eher schädlich“. Psychotherapie sei nicht „verordnende Behandlung“ von außen, vielmehr lägen „die konstruktiven Kräfte, die die verändernde Wahrnehmung, die Reorganisierung des Selbst und das Wiedererlernen herbeiführen, ... in erster Linie im Klienten“; eine den Kliniker in eine „gottähnliche Rolle“ erhebende Aktivität müsse die Abhängigkeitstendenzen und die Unklarheit des Klienten über sich selbst steigern und seinen Willen und seine Fähigkeit zu selbstverantwortetem Handeln, realistischer Wahrnehmung und angemessener Entscheidung mindern. TAUSCH (1973, S. 53 ff.) bestätigt diese Befürchtungen auf Grund der inzwischen fortgeschrittenen empirischen Begleituntersuchungen zur Gesprächstherapie. ROGERS mißt weiterhin sozialen und politischen Überlegungen große Bedeutung zu, indem er einer drohenden sozialen Kontrolle und Lenkung aller durch wenige Experten die Aufgabe der Förderung der Selbst-



lenkung jedes einzelnen entgegenstellt mit Hilfe einer „Psychologie der Persönlichkeit und der Therapie, die zur Demokratie führt“ (1973a, S. 210).

Auch durch die Behavioristen wird die Kontroverse nur verlagert, aber nicht zur Lösung geführt, weil sie zwar weniger die Methodik der diagnostischen Feststellung, dafür aber um so mehr die von der Testpsychologie vorausgesetzte relative Konstanz der „traits“ oder „factors“ in Frage stellen. So wird verständlich, warum in den Schulen die Überbetonung dieser Konzeption auf Widerstand stößt (KIRKLAND 1971) und warum sich der „Trait- und Factor“-Ansatz selbst bei dem meistzitierten Hauptvertreter E. G. WILLIAMSON nicht in reiner Form hat durchsetzen können.

Seine Hochschätzung für die quantifizierenden Methoden der Psychodiagnostik hindert ihn nicht daran, die ergänzende Anwendung subjektiver und qualitativer Verfahren der Einsicht und des introspektiven Verständnisses für die individuellen Erlebnisse, Gefühle und Probleme der Ratsuchenden zu fordern und die dirigistische Einstellung der Beratungsexperten durch ihre Verpflichtung auf die unter dem Schlagwort „the good life“ zusammengefaßte Werthierarchie der nordamerikanischen Demokratie zu mildern. Der Counselor wird geradezu zum Agenten der freien Wahl des wohlinformierten Ratsuchenden. Neben die Diagnose und Informationsbeschaffung treten die Aufgaben der Motivationsförderung, der Bestätigung des Ratsuchenden in seiner Leistung und seinem Selbstwertgefühl. Durch die Hilfe des schulischen Beraters soll der Heranwachsende nicht nur lernen, welche Möglichkeiten ihm offenstehen, sondern er soll das Lernen überhaupt lernen; er soll nicht nur lernen, wie *man* sich entscheidet, sondern auch, wie *er* sich selbst angesichts der individuellen und sozialen Aufgaben entscheiden *sollte* (WILLIAMSON 1972, S. 136 ff.; MARTIN 1974a, S. 63 ff.).

Die Gründe für dieses Verlassen der faktorentheoretischen Basis dürften nicht nur im Ideologischen liegen. Vielmehr zeigt sich, daß das reine Diagnose-Behandlungs-Modell, das schon in der Therapie sehr umstritten ist, für Beratung als Teil der Erziehung unbrauchbar ist. Denn die Methoden zur Lösung der vielfältigen Aufgaben der Bildungsberatung müssen sich prinzipiell legitimieren vor dem Gesetz des pädagogischen Weges und der Methode, das bereits W. FLITNER so umschrieben hat: Der Zögling dürfe „nicht technisch, nicht als Gegenstand einer Behandlung genommen werden, wenn man ihn erziehen und bilden will“ (1930 a, S. 129), vielmehr müsse man in einem gewissen Sinne Freiheit und Verantwortung als Ziele der Erziehung in jedem Akt der Erziehung schon im Zögling voraussetzen (1930 b).

Für den zukünftigen Beitrag des „Trait-and-Factor“-Ansatzes zu einer Theorie der Bildungsberatung scheint es entscheidend zu sein, ob es gelingt, das Modell durch ein modifiziertes Verständnis sowohl der Persönlichkeit und ihrer Eigenschaften (bzw. Faktoren) als auch der Methodik von Feststellung und Beratung für die in der Erziehung unabdingbare Förderung der Spontaneität und Selbstbestimmungsfähigkeit der beratenen Lernenden nutzbar zu machen.

### 5.3. „Klientenzentrierte“ Beratung

Die Beschränktheit eines in seinem Kern auf Diagnose und die Bereitstellung von Methoden der Datenerhebung und -verarbeitung konzentrierten Ansatzes mußte wohl angesichts des vom Counselor erwarteten umfassend-erzieherischen Wirkens eine „Theorie“ auf den Plan rufen, welche den beraterischen Vermittlungsvorgang und vor allem jene Aufgaben und Aspekte der Beratung in das Zentrum eines gedanklichen Gebäudes rückte, die den empirischen Methoden nicht zugänglich sind. Sie sucht Antwort auf die Frage: Wie ist Beratung theoretisch zu begründen, die sich als Akt mitmenschlicher Hilfe für ein Selbst versteht, das auf Freiheit angelegt ist?

Die von Carl ROGERS aus der Erfahrung des klinischen Psychologen entwickelte Modellvorstellung aller Beratung ist charakterisiert durch eine deutliche Wendung gegen den „rigorosen, naturwissenschaftlichen, kalt-objektiven, statistischen Standpunkt“ (ROGERS 1973b, S. 25), gegen einen „Ansatz, der sich auf Wissen, auf Training, auf die Annahme irgendeiner Lehre verläßt“ (S. 46) und gegen jegliches bewußt-direktive Eingreifen durch Ratgebung (1972; 1973b).

In den Übungen zur „nicht-direktiven“ Beratung soll daher der Therapeut lernen, auf Diagnose, Nachforschung, Wertung, Interpretation, Lösungsvorschläge, Unterstützung und Ermutigung zu verzichten (TAUSCH 1973, S. 138 ff.; WEBER 1974, S. 32 ff.), weil von solchen Eingriffen nur Defensive, Angst, Verslossenheit, Minderwertigkeits- und Schuldgefühle, Auflehnung oder Abhängigkeit und Unselbständigkeit erwartet werden (vgl. z. B. MUCCHIELLI 1972, S. 31 ff.). Demgegenüber habe Beratung ihren Schwerpunkt in der Förderung des Selbst-, Problem- und Weltverständnisses, der Initiative und der freien Übernahme von Verantwortung für die allein als sinnvoll und dauerhaft angesehene selbständige, d. h. von keinem anderen, auch nicht vom Berater vorhersehbare oder hervorrufbare Lösung des Beratungsproblems.

In dieser Sicht entzieht sich also das im Subjekt des Klienten versteckte Problem jeglicher direkten Feststellung und Einwirkung von außen: Therapie oder Beratung erscheinen nur person-zentriert möglich. Der Therapeut ist nicht Handhaber einer psychologische Erkenntnisse anwendenden Technik – auch nicht einer Gesprächstechnik, wie es die TAUSCHsche Präsentation oder Variante des klientenzentrierten Therapiemodells nahelegen könnte, sondern Partner mit „umfassend-menschlichen“ Qualitäten. Die Beratungs- bzw. Therapie-situation wird zum Modell humaner zwischenmenschlicher Beziehungen schlechthin (z. B. ROGERS 1962). Die von ROGERS und seiner Schule im Laufe der Jahre immer deutlicher und in ihren angenommenen Wirkungen immer umfassender beschriebenen Qualitäten des Therapeuten- bzw. Beraterverhaltens, vor allem: (1.) bedingungslose positive Wertschätzung des Klienten, (2.) akkurate Empathie des Klienten, seiner geäußerten Schwierigkeiten und Gefühle in seinem eigenen Bezugsrahmen und (3.) Kongruenz, Echtheit, Ehrlichkeit des Therapeuten, können als bekannt vorausgesetzt werden (ROGERS 1957, 1962,

1973a und b; TAUSCH 1973). Dennoch wird immer wieder überraschen, wieso ROGERS die Realisierung eines durch diese drei Variablen charakterisierten Verhaltens als nicht nur notwendige, sondern auch zureichende Bedingung jeglicher Therapie (1957) ansieht, sie darüber hinaus zum „core of guidance“, also dem Herzstück jeder Bildungsberatung, erklärt und sie schließlich als die eigentliche Basis allen fruchtbaren Unterrichts herausstellt (1973a, 1974). Ja, man geht sicher nicht fehl, wenn man ROGERS' schriftliche und (z. B. in seinen Filmen) mündliche Äußerungen dahin interpretiert, daß er und seine Anhänger sich von der Verbreitung des von ihnen beschriebenen interpersonalen Bezuges durch Encounter Groups und über Centers for Cross-Cultural Communication in aller Welt die Lösung auch politischer Probleme versprechen. Es dürfte zweifelhaft sein, ob die Stimmigkeit dieser „Theorie“ des interpersonalen Bezuges und ihrer Anwendung auf die Behebung von inter- und intrapersonalen Störungen nachgewiesen werden kann, indem man die Wirkungsweise eines nach den Vorschriften der ROGERS-Schule gestalteten interpersonalen Verhältnisses mit Hilfe von Einschätzungsverfahren „objektiv“ demonstriert (vgl. etwa ROGERS 1973b, S. 240 ff.; TAUSCH 1973).

ROGERS selbst hat ein solches Verfahren schon früh in seiner Kritik der Psychoanalyse zur Demonstration der in ihr nach seiner Auffassung eigentlich wirksamen Elemente (eben der von ihm herausgestellten Therapeutenvariablen) verwandt. Aber es konnte nicht ausbleiben, daß dasselbe Verfahren auch zur Widerlegung von ROGERS' Grundsätzen durch Aufweis der „direktiven“, nämlich Verstärkung bzw. Extinktion im Sinne der behavioristischen Verhaltensmodifikation bewirkenden Elemente im ROGERS-Gespräch benutzt wurde (vgl. BANDURA 1969, S. 81 ff.). Und der Katalog der noch unerkannten einschätzbaren Wirkvariablen ist sicher prinzipiell unabgeschlossen.

Daher muß diese *Theorie des interpersonalen Bezuges* dort auf ihre Stimmigkeit geprüft werden, woher sie die Begründung sowohl der Entstehung wie der Lösung menschlicher Problemsituationen einschließlich derer, mit denen Bildungsberatung zu tun hat, letztlich nimmt: nämlich in der ihr impliziten Anthropologie. In der Tat erfordert das Rogerianische Konzept die Annahme, daß der Mensch prinzipiell durch Eigenständigkeit und Nichtbegreifbarkeit seines subjektiven Seins, durch die fest in ihm angelegte Tendenz zur fortschreitenden Selbstaktualisierung sowie durch organismisch verankerte Gutartigkeit charakterisiert ist.

Der in diesem Persönlichkeitsverständnis herrschende „fast mystische“ Subjektivismus (1973b, S. 198) basiert auf der von ROGERS nicht bezweifelten, vielmehr als notwendig vorausgesetzten Einzigartigkeit des gestalthaft organisierten Selbst, das die Welt je individuell wahrnimmt und im Bewußtsein symbolisiert, auf sie ganzheitlich reagiert und das letztlich nur auf dem Wege der Introspektion und begrenzt zugänglich ist (1973a, S. 418 ff.). Indem so die unmittelbare Erfahrung zur „höchsten Realität“, „das Persönlichste“ zum „Allgemeinsten“ erklärt wird (1973b, S. 38 ff.), wird das Urteil anderer unbedeutend; psychologische Diagnose wäre unter diesen Voraussetzungen immer Fehl-

diagnose, Beratung oder gar Lenkung auf ihrer Grundlage immer Fehlsteuerung. Bei so weitgehender Außerkraftsetzung objektiver Erfassung des Subjekts und äußerer Einflußnahme auf das Individuum (auch zu seinem Wohle) muß ROGERS dem Selbst entsprechend größere Sicherheit der Selbststeuerung und Gültigkeit seiner Maßstäbe zusprechen. Er tut es, indem er die Person als organismische Ganzheit mit einer dynamischen Kraft ausgestattet sieht, die nicht nur zur Selbsterhaltung, sondern darüber hinaus zu Wachstum, Erweiterung ihrer selbst „in Richtung auf größere Unabhängigkeit oder Selbstverantwortung“ (1973a, S. 422) drängt. Diese Selbstaktualisierungstendenz ist nach ihm dazu „positiv, konstruktiv“, gerichtet auf „Entfaltung zur Reife, Entfaltung auf Sozialisation“ (1973b, S. 42). „Es gibt keine Bestie im Menschen“ (1973b, S. 112); vielmehr ist der Mensch ausgestattet mit der Fähigkeit „organismischer Wertung“, der er sich, falls sie nicht durch äußere Einflüsse beeinträchtigt ist, voll anvertrauen kann, zumal die Vielfalt individueller Wertungen nicht in eine Anarchie der Werte, sondern in „ein echtes sozialisiertes System von Werten“ mündet (1973a, S. 449 f.).

Und schließlich wird dieses Persönlichkeitsverständnis gegen Angriffe vom Weltverständnis her abgesichert, indem auch die Welt als gutartig dargestellt wird. Die Tatsachen sind „immer freundlich“; „es kann nie eine schädliche, gefährliche oder unbefriedigende Sache sein, wenn man näher an die Wahrheit kommt“ (1973b, S. 41). Zugleich ist der Organismus mit der Fähigkeit zu ganzheitlicher (nicht einseitig-intellektueller) Erfassung der Welt eingerichtet. Somit würde diagnostizierende und dirigierende Beratung, selbst dann, wenn nicht ihre Erfassungs- und Lenkungsmethoden fragwürdig wären, auch höchst überflüssig sein.

Man fragt sich, wieso in so gearteten Menschen in einer so gearteten Welt überhaupt Störungen und Konflikte entstehen können, die ein Eingreifen von außen, hier speziell durch Beratung und Therapie, erfordern. Ursachen solcher Ratlosigkeit und Hilfsbedürftigkeit liegen nach ROGERS in der Entzweiung von Selbstkonzept und organismischer Wirklichkeit des Selbst, die durch die wertende Einwirkung von für die Person wichtigen Mitmenschen (Eltern, Lehrern usw.) hervorgerufen werden kann. Durch sie werden die Wahrnehmung und die „organismische Wertung“ gestört, rigide, verzerrt. Ein Teufelskreis der Inkongruenz wird in Gang gesetzt, in dem die Angst vor weiterer Dissoziation von Organismus und Selbstkonzept das Selbst zu Verteidigungs- und Fluchtverhalten drängt, das nur weitere Verzerrung, Einengung, Leugnung der Realitätserfahrung und der Wertung hervorruft. Die Person kann sich nicht mehr selbst „verstehen“ und verliert die Fähigkeit, ihr nur von ihr selbst verstehbares, kontrollierbares und verantwortbares Handeln in Übereinstimmung mit ihrem Selbst zu steuern.

Hier wird nun die Gegnerschaft der Rogerianer gegen diagnostizierende und direktive Maßnahmen vollends verständlich. Denn eine solche „Beratung“ müßte, wenn die Prämissen zutreffen, zu eben jenen Eingriffen von außen gerechnet werden, die Störungen in der Person, mangelnden Realitätssinn, Ver-

zerrung der Erfahrung, Entscheidungsunfähigkeit usw. des Selbst hervorrufen. Beratung wäre nur als Aktivierung des Selbst, Diagnose nur als Selbstdiagnose, Therapie nur als Selbsttherapie, Unterricht nur als Selbstunterricht möglich. Es bleibt die Frage nach den Prämissen. Man hat gegen das Persönlichkeitskonzept, das von ROGERS in der Tradition der pragmatischen „Selbst“-Theorien (JAMES, DEWEY) und der von ALLPORT um die Mitte des Jahrhunderts versuchten „anthropologischen Wendung in der amerikanischen Persönlichkeitsforschung“ (ALLPORT 1958; vgl. REVERS 1960) mehr skizziert als ausgeführt wurde (vgl. bes. 1973a, S. 417 ff.; 1964), vor allem die mangelnde Operationalisierung und daher ihre Nichtverifizierbarkeit und Nichtfalsifizierbarkeit ins Feld geführt (ROTH 1972). Allerdings hat ROGERS sein Konzept vom Menschen gegen solche Kritik von vornherein dadurch gefeit, daß er der Empirie den Zugang zu den wesentlichen Qualitäten der Person bestreitet. Die behavioristisch-lerntheoretisch orientierten Beratungstheoretiker pflegen den Rogerianern vor allem den Vorwurf zu machen, daß in der Realität ihrer Gesprächspsychotherapie wie ihrer Bildungsberatung die eigentlichen Wirkungen nicht weniger von – allerdings unreflektierter und unsystematischer – Verstärkung und Extinktion hervorgerufen werden als in der bewußt gesteuerten Verhaltensmodifikation (KRUMBOLTZ & THORESEN 1969; BANDURA 1969, S. 79 f.). Unabhängig davon bleibt festzustellen, daß ein so weitgehend und grundsätzlich alle Aktivitäten der Person auf das Selbst und sein „organismisches“ Steuerungsorgan zurückführendes Menschenbild auch geisteswissenschaftlich unhaltbar ist. Hier bewährt sich noch immer das dialektische Denken Theodor LITTS, der einer „Pädagogik des Wachsenlassens“ ihren „kardinalen Irrtum“, nämlich den der unbesehenen Übertragung der „Werdebedingungen des organischen Wachstums“ auf das „ganz anders strukturierte Geschehen der geistigen Welt“ nachweist. Die Aufdeckung von unsystematischem Verstärkungslernen im „nicht-direktiven“ Beratungsgespräch kann insofern als Beleg für LITTS Feststellung gesehen werden, daß es eine Selbsttäuschung des Lehrers und Erziehers ist, wenn er meint, auf führenden Einfluß verzichten zu können. Daher wird der LITTSche Vorwurf, daß durch solchen Irrtum das pädagogische „Tun jeder Selbstbeaufsichtigung, jeder Selbstverantwortung, jeder Selbstlenkung entzogen“ (LITT 1965, S. 65) würde, (sinngemäß) auch von den Behavioristen zurecht gegen ROGERS erhoben.

Erscheint so eine Verallgemeinerung des von ROGERS in der klinischen Erfahrung gewonnenen Bildes vom Klienten auf den Menschen überhaupt und eine generelle Gleichsetzung von Therapie mit Unterricht und Erziehung als unhaltbar, so ist noch zu prüfen, ob ROGERS nicht den Menschen in der Situation der Ratlosigkeit annähernd zutreffend beschrieben hat. In der Tat erscheint ROGERS auf diesem begrenzten Gebiet der Anthropologie sehr viel kompetenter. Wo Klienten bzw. Ratsuchende Sorge um ihre Existenz haben, im Konflikt mit anderen, zumal nahestehenden Menschen stehen, orientierungslos umherirren, sich selbst nicht begreifen oder sich selbst nicht entscheiden können, da dürfte das von der ROGERS-Schule oft gezeichnete Bild vom Klienten weithin zutref-

fen: die Scheu, sich mitzuteilen, die Starrheit der „persönlichen Konstrukte“, die Angst vor kommunikativen Beziehungen, die Widersprüchlichkeit seiner Äußerungen usw. (ROGERS 1973b, S. 136 f.; TAUSCH 1973, S. 254 ff.). Und es dürfte aus Gründen der besonderen Subjektivität, emotionalen Empfindlichkeit und DefensivEinstellung des besorgten, verunsicherten, ratlosen Menschen auch in der Regel notwendig sein, daß man ihn und seine Probleme ernst nimmt, als einmalig aus seinem „internal frame of reference“ begreift und auf seinen Wachstumswillen, seine Selbstaktualisierungskraft baut, ganz wie der pädagogische Weg zur Freiheit und Verantwortlichkeit nur beschritten werden kann, wenn man Freiheit und Verantwortlichkeit schon auf dem Wege dahin gegenwärtig und wirksam werden läßt (s. o. FLITNER).

Daß sich gegenüber dem Erlebnis persönlichen Versagens und drohenden Scheiterns ein bloßes Moralisieren und punktuelle rationale Lösungsvorschläge als vergeblich erweisen, ist eine alte Erfahrung, die besonders die existenzphilosophisch ansetzende Pädagogik (BOLLNOW) wieder eindringlich verdeutlicht hat. Und ebenso richtig ist es, daß die Hierarchie der Bedürfnisse beachtet werden muß: Die körperlichen und affektiven „elementaren Bedürfnisse müssen gestillt sein, bevor die höheren die freie Energie auf sich ziehen können“ (H. ROTH 1971, S. 252).

So ist auch eine positive Wirkungsweise der Rogerianischen „Therapeutenvariablen“ in den beschriebenen Fällen durchaus nicht zu bezweifeln: Emotionale Wärme und Akzeptierung der Person des Ratsuchenden, möglichst genaues Verständnis des Ratsuchenden und seiner Äußerungen von dessen eigenem Bezugsrahmen aus und Echtheit, nicht professionelle Fassadenhaftigkeit des Therapeuten bzw. Beraters, dürften fast in allen Fällen notwendig sein. Allerdings kann ein solches Beratungskonzept nicht alle in der Bildungsberatung möglichen Fälle zureichend erklären und lösen. Die bewußte, „ungestörte“ Frage nach notwendigen Informationen, die freilich nicht immer klar unterscheidbar ist von dem nur vorgegebenen „presenting problem“ des gestörten Ratsuchenden, würde den Rogerianern weniger Sorgen bereiten, wenn sie nicht zu sehr in ihrem System gefangen wären.

Auch fiel die Mißachtung der pädagogisch-psychologischen Diagnostik und der empirischen Methoden überhaupt als wichtiger Hilfsmittel der Beratung weit weniger kraß aus. So ist es verständlich, daß jüngere Mitglieder der ROGERS-Schule nach exakterer Überprüfung der angenommenen Wirkungen drängen (TRUAX, CARKHUFF, TAUSCH) und daß darüber hinaus die Ergänzung der ROGERSschen drei Variablen durch „skills in specialty program areas“, „action-oriented dimensions“, „problem-solving activities“, „systematic consideration of alternate courses of action“, schließlich auch der Einbau systematisch geplanter Verstärkungs- und Lernprogramme versucht wird (CARKHUFF 1969, 1971, 1972; vgl. auch MARTIN 1974 b).

## 5.4. Der behavioristische Ansatz

Die Akzentuierung des Emotionalen, Paradoxen, Subjektiven in Persönlichkeitstheorie und Beratungskonzept ROGERS' sowie des im amerikanischen Denken wurzelnden Glaubens an die Wachstumskräfte von Individuum und Gesellschaft mußte beim Praktiker, der sich der Theoreme zuliebe nicht vollständig von Aufgaben der Informationserhebung und -vermittlung, der Administration, der rationalen Einflußnahme, Führung und Kontrolle distanzieren kann, Unsicherheit oder Vorbehalte hervorrufen (vgl. z. B. ARMOR 1969, S. 87 ff.). Ein theoretisches Konzept, das vor allem den Anforderungen der Operationalisierbarkeit der Beratungsziele, der empirischen Überprüfbarkeit der (lernpsychologisch fundierten) Beratungsmethoden und der Notwendigkeit zu rational begründeter, verhaltensändernder Einflußnahme auf den Ratsuchenden Rechnung tragen soll, wurde auf dem Boden des fortgeschrittenen Behaviorismus entwickelt.

Bereits SKINNER hatte im Bemühen um die „kausale oder funktionale Analyse“ der „externen Variablen, von denen Verhalten eine Funktion ist“, ein „umfassendes Bild des Organismus als eines sich verhaltenden Systems“ entworfen (1973). Darin erscheinen das menschliche Verhalten und seine Veränderungen bis hin zu so komplexen Vorgängen, wie sie sich im Denken, in der Selbstkontrolle, in Erziehung und Unterricht, im politischen, religiösen und wirtschaftlichen Bereich ereignen, erklärbar durch eine Reihe kontrolliert einsetzbarer Lerngesetze.

Für die Bildungsberatung in den USA wird dieser behavioristische Ansatz seit den sechziger Jahren genutzt, nachdem er bereits in der Unterrichtstechnologie (Programmierter Unterricht) fruchtbar gemacht worden war (MEYERSON & MICHAEL 1962). Vor allem hatte auch die Verhaltenstherapie (s. bes. DOLLARD & MILLER 1950; EYSENCK 1960; BANDURA 1969; WOLPE 1972) bereits in der Auseinandersetzung mit Psychoanalyse und klientbezogener Therapie Erfolge errungen. Tatsächlich versprechen die Methoden der Verhaltensmodifikation (positive und negative Verstärkung, Gegenkonditionierung, Lernen am Modell, Rollenspiele, Kontrakte usw. — vgl. BANDURA 1969; BLÖSCHL 1969; KRUMBOLTZ & THORESEN 1969; KUHLEN 1972; KRAIKER 1974) eine beträchtliche Hilfe bei der Lösung von Aufgaben der Bildungsberatung wie der Erziehung und des Unterrichts überhaupt (BELSCHNER u. a. 1973; KERN 1974). Sie gehören zweifellos auch in den Zusammenhang der modernen Entwicklung in der gesamten Erziehungswissenschaft mit ihren Bemühungen um rationale Curriculumentwicklung und -revision, Operationalisierung von Lernzielen, bewußtes Training in der Anwendung von effektiven Unterrichtsmethoden und Lehrerverhaltensweisen, objektive Leistungskontrolle, optimale Lerngruppenbildung usw.

Dadurch, daß alle Probleme traditioneller Bildungsberatung inner- und außerhalb der Schule, ob sie in den bisher als persönlich-emotional bezeichneten Bereich oder in die Felder der Berufsbildungs- und Berufsberatung oder der

Schullaufbahnberatung gehören, als gelerntes Fehlverhalten oder Resultate defizitären Lernens angesehen werden, erscheinen dem „Behavioral Counselor“ auch alle klar identifizierten Schwierigkeiten als überwindbar durch gezielte und kontrollierte Lernprogramme. Das gilt ebenso für die Reduktion von Angst, die Überwindung von Phobien, sozialer Isolierung, Schulunlust, Schwänzen, Lernschwierigkeiten, störendem Verhalten in der Klasse, Underachievement usw. wie für das Erlernen von Strategien in der Informationsgewinnung und -verarbeitung, die Bildung von Entscheidungsfähigkeit und Berufswahlstrategien (KRUMBOLTZ & THORESEN 1969; HOSFORD & BRISKIN 1969; GOODSTEIN 1972; THOMAS & EZELL 1972; NYE 1973).

Die Aufgabe der *Verhaltensmodifikation* versetzt den Bildungsberater in eine aktive, führende Rolle, gleich ob es sich um Reduktion von unerwünschten oder die Bildung von erwünschten Verhaltensweisen handelt. Dadurch führt die Konzeption zu einer deutlichen methodischen Strukturierung der Abläufe in der Beratung. KRUMBOLTZ & THORESEN (1969, S. 1 ff.) nennen als erste Aufgabe die präzise Bestimmung des speziellen Beratungsziels aus dem vom individuellen Ratsuchenden dargebotenen Problem, womit sie sich programmatisch gegen das jede Person und jedes Problem mit derselben Methode angehende personenzentrierte Vorgehen der Rogerianer wenden. Ausgangspunkt solcher Zielbestimmung ist freilich die Analyse des Problems, für die auch im „Behavioral Counseling“ ROGERS' „empathisches Verständnis“ als notwendig angesehen wird. Aber ein „Behavioral Counselor“ muß dazu bewußt Erhebungen über die Ausgangslage anstellen: Er sucht Antworten auf Fragen, weil er mit dem Klienten die verworrenen, amorphen, häufig angstbesetzten Wünsche und Gefühle in spezielle Ziele umsetzen muß. Vor allem müssen die Ursachen der Probleme identifiziert werden, die vielfältig sein können: inadäquates Verhalten von Eltern, Lehrern usw., falsche Erwartungen und unrealistische Aspirationen des Klienten im sozialen Kontakt, fehlende oder unklare Ziele, mangelnde Voraussicht der möglichen Alternativen und ihrer Konsequenzen usw. Die Festsetzung der Ziele der Beratung muß nach KRUMBOLTZ (1966) drei Kriterien genügen: Sie muß speziell und klar definiert sein, vom Klienten gewünscht und vom Counselor bejaht sein, und das Ausmaß ihrer Erreichung muß nachprüfbar sein (vgl. BARCLAY 1971, S. 407).

In die folgenden zielorientierten Lernschritte sind u. U. auch Eltern und Lehrer einzubeziehen, denn „sie kontrollieren viel mehr Verstärkungs-„Kontingenzen“ als irgendein Counselor oder Kinderpsychologe“ (KRUMBOLTZ & THORESEN 1969, S. 9). Allerdings bleibt die Identifizierung der je nach der persönlichen Lerngeschichte individuell unterschiedlich wirksamen sekundären Verstärker und ihr gezielter, zeitlich wohlüberlegter und kontrollierter Einsatz auch dann eine Hauptaufgabe des Counselors selbst, wenn er Eltern, Lehrer, Mitschüler, Freunde usw. und den Ratsuchenden selbst (Selbstverstärkung) in den von ihm initiierten und planmäßig strukturierten Lernvorgang einbezieht (GOODSTEIN 1972, S. 274 ff.). In ähnlicher Weise soll die planmäßige Nutzung von „Modellen“ (der Berater selbst, Eltern, Lehrer, andere Personen aus der Umge-



bung, auch vermittelt durch Skripten, Ton- und Filmaufzeichnungen) vielfältige Möglichkeiten zur systematischen Erlernung gewünschter und zur Löschung unerwünschter Verhaltensweisen durch Beobachtung und Training eröffnen. KRUMBOLTZ & THORESEN (1969) bieten zahlreiche Beispiele zur Anwendung dieser Methoden im weiten Feld der Bildungsberatung, ergänzt durch solche systematischer Desentivierung von Examensangst sowie durch Beispiele von im engeren Sinne kognitiven Techniken: z. B. Simulation zur Erlernung von Problemlösungsverhalten in der Berufswahl, planmäßiges Lernen von Entscheidungsverhalten, Konfrontation des Ratsuchenden mit alternativen Standpunkten; schließlich multiple Techniken verschiedener Art. Gerade die zuletzt genannten Verfahren demonstrieren, wie weit der KRUMBOLTZsche Ansatz von einem eng mechanistischen Verständnis menschlicher Verhaltensänderung entfernt ist. Vom Counselor werden „great sensitivity, wisdom and emotional stability“ sowie „ingenuity and creativity“ verlangt, damit er der Komplexität menschlichen (weithin auch verdeckten) Verhaltens und den ganz individuellen Bedürfnissen und Gegebenheiten des einzelnen Klienten gerecht werden kann (1969, S. 429 ff.).

Somit würde eine diesen Ansatz etwa mit dem SKINNERSchen Verständnis der Persönlichkeit und ihrer Verhaltensmechanismen gleichsetzende Beurteilung fehlen. Die Betonung der Veränderbarkeit vieler menschlicher Verhaltensweisen, der Notwendigkeit zur möglichst genauen Analyse des Beratungsproblems, zu individueller Behandlung jedes einzelnen Falles, zur Einbeziehung der Umwelt in Therapie und Beratung, zu systematischen, zielgerichteten und lernpsychologisch fundierten Verfahren der Verhaltensänderung, zur Kontrolle der Ergebnisse u. a. sind Erfordernisse, die die moderne wissenschaftliche Erkenntnis an jede verantwortlich geleistete Beratungspraxis stellt. Insofern stellt der verhaltensmodifikatorische Ansatz – wenn HOSFORD (1969a) mit seiner Meinung, daß er nicht einen Ersatz, sondern eine Ergänzung bekannter Counseling-Verfahren darstelle, recht hat – jedenfalls eine notwendige Ergänzung dar (s. auch EISERT & BARKAY 1975). Gerade im Raum der Erziehung *kann* sich hinter vorgegebenen humanen Zielen wie der Rücksicht auf den eigenen Willen, die Selbständigkeit der Person usw. auch Ziel- und Planlosigkeit, Resignation vor dem „Unabänderlichen“, ja Verantwortungslosigkeit des Handelns verbergen.

Jedoch bleiben auf dem Boden des (wenn auch fortentwickelten) Behaviorismus entstandene Ansätze zu einer Theorie der Bildungsberatung in der Gefahr, die Möglichkeiten der systematischen und meßbaren Veränderung jeglichen Verhaltens jeglicher Person zu hoch einzuschätzen und demgemäß einerseits relativ überdauernde, angeborene oder früh erworbene Eigenschaften bzw. Faktoren der Person und andererseits die Spontaneität der Ratsuchenden zu gering zu achten.

Psychologische Diagnostik durch Tests wird entsprechend weniger betont, z. T. ebenso stark kritisiert wie traditionelle Therapien (vgl. z. B. BANDURA 1969, S. 9, 53, 62 ff.; BARCLAY 1971, S. 409 f.).

Als weiteres Kernproblem der auf die lerntheoretisch begründete Modifikation des meßbaren Verhaltens abgestellten Ansätze muß es jedoch angesehen werden, daß die *Wertorientierung der Beratungsziele* außerhalb der systematischen Betrachtung bleiben muß. Der praktisch arbeitende Bildungsberater kann sich jedoch nicht damit begnügen, eine Effektivität versprechende Methode der Einwirkung zu erlernen und anzuwenden, ohne die Zielfragen umfassend und systematisch reflektieren zu können (vgl. MARTIN 1974b).

KRUMBOLTZ' Vorschlag, die Durchführung der Beratung von der gemeinsamen Vorentscheidung des Beraters und des Ratsuchenden abhängig zu machen, ob die Ziele der angestrebten Verhaltensmodifikation ihren jeweiligen Wertvorstellungen entsprechen (s. o.), löst das Problem deshalb nicht, weil jedenfalls in der Erziehung Werteinstellungen nicht reine Privatsache sein können. Und BANDURAS (1969, S. 85 ff.) Versuch, die Einsetzbarkeit der Verhaltensmodifikation zur Ermöglichung von Freiheit nachzuweisen, muß dazu führen, daß er durch Rekurrieren auf dabei notwendige Eigenaktivität des Individuums und Selbstkontrollsysteme die theoretische Basis der empirischen Verhaltenswissenschaft verläßt.

Eine Theorie der Beratung im Raum der Erziehung kann von der systematischen Reflexion über die Ziele, denen sie dienen soll, nicht absehen, auch wenn das Ausschalten der darin enthaltenen empirisch nicht faßbaren Komplexe die Theoriebildung erleichtern würde. Dies gilt um so mehr, als in der Erziehung die Ziele und die zu ihrer Erreichung eingesetzten Mittel streng aufeinander bezogen sind, weshalb das wissenschaftsmethodisch legitime Bemühen um die kausale Erklärung des Verhaltens und seiner Veränderung auf der Ebene des erzieherischen Handelns durchschlagen kann als Mißachtung der Würde und Freiheit der Person des zu Erziehenden bzw. zu Beratenden.

## 5.5. Die Unzulänglichkeit isolierter Ansätze und Notwendigkeit einer integralen Theorie

Die drei bisher behandelten Ansätze zur theoretischen Fundierung der Bildungsberatung stehen keineswegs allein. Vielmehr hat es eine Reihe weiterer Versuche der Theoriebildung gegeben. Dazu gehört vor allem der psychoanalytische Ansatz (vgl. KING & BENNINGTON 1972). Er nutzt das in der Psychoanalyse FREUDS entwickelte Modell der Persönlichkeit, vor allem die Lehre von den Trieben, von den drei Instanzen, von der Bedeutung der frühkindlichen Erlebnisse, von der Angst und von den Abwehrmechanismen (vgl. u. a. BRANDSTÄTTER u. a. 1974; BRENNER 1973; RAPAPORT 1970), zur Deutung zahlreicher psychischer und im Verhalten sichtbarer Probleme und Störungen auch „normaler“ Heranwachsender, aber auch gewisser Ursachen dafür im Eltern- und Lehrerverhalten (vgl. u. a. RICHTER 1963; FÜRSTENAU 1974; SCHRAML 1968). Wenn auch eine umfassende Theorie der Bildungsberatung aus vielerlei Gründen nicht aus dieser Wurzel zu erwarten ist, so stellen doch tiefenpsy-

chologische Erkenntnisse zweifellos ein bedeutendes Reservoir von beratungsrelevanten Einsichten und Methoden bereit, die z. B. auch aus den, freilich auf unterschiedlichen Grundlagen ruhenden, Arbeiten von AICHORN (1969, 1970), DREIKURS (1971), ZULLIGER (1970) bekannt geworden sind.

Weitere weniger ausgeführte Konzepte zur Erklärung der Ratbedürftigkeit, Ziele, Methoden, Schwierigkeiten usw. der Bildungsberatung sind vom Gesichtspunkt des Existentialismus (VAN KAAM 1962) sowie der Gestalttherapie FR. PERLS (vgl. FAGAN & SHEPHERD 1972) und der rationalen Therapie A. ELLIS' (1958) vorgelegt worden.

Die Problematik der auf der Basis mehr oder weniger einseitiger Persönlichkeitskonzepte aus therapeutischen, faktorenanalytischen oder philosophischen Systemen abgeleiteten „Theorien“ dürfte jedoch aus unserer Skizze der drei wichtigsten Ansätze deutlich geworden sein. Denn von einer Theorie der Bildungsberatung muß man – soll ihr ein angemessener Grad von Gültigkeit zugesprochen werden – verlangen, daß sie auf die wesentlichen Fragen der Beratungspraxis hinreichend allgemeingültige und problemlösende Antworten zu geben vermag, die in einer umfassenden, möglichst widerspruchsfreien, wohlstrukturierten Basis gründen. Hinter dieser Anforderung bleiben freilich die behandelten drei wichtigsten Theorienansätze noch erheblich zurück. Ein Vergleich unseres Katalogs wichtiger Aspekte der Beratung (Kap. 6.1) mit den Modellen zeigt deutlich, daß sowohl der „Trait-and-Factor“-Ansatz als auch das Rogerianische wie das verhaltensmodifikatorische Konzept nur Teilbereiche und Teilaspekte des Gesamtfeldes – und diese deshalb auch nur unzulänglich – erklären können. Aus einer empirischen Methode der Feststellung von Persönlichkeitseigenschaften und dem zugehörigen Persönlichkeitsmodell kann man wohl die Entwicklung und Optimierung diagnostischer Mittel und Verfahren erhoffen, aber von ihr ist nicht eine Theorie der beratend-erzieherischen Einwirkung zu erwarten. Das wird sowohl bei CATTELL als auch bei WILLIAMSON deutlich, von denen ersterer keine Theorie der Beratung im eigentlichen Sinne entwickelt, während die eigentliche Beratungskonzeption des letzteren außerhalb seines empirisch-diagnostischen Ansatzes der Faktenerhebung angesiedelt ist.

In ähnlicher Weise erscheint C. ROGERS' Konzept in einem von seinem klinisch-therapeutischen Ausgangspunkt und der aus der Begegnung mit bestimmten Therapie Klienten entwickelten Persönlichkeitstheorie gefangen zu sein, die für andere wichtige Aufgaben, etwa die Diagnose, Informationsvermittlung, kognitive Beratung u. ä. eher blind macht, obgleich der Anspruch aufrechterhalten wird, allen Ratsuchenden und allen Beratungsproblemen gerecht werden zu können. Ergänzungen im Sinne von R. R. CARKHUFF (s. o.) erweisen sich einerseits als notwendig, stellen andererseits jedoch die persönlichkeits-theoretische Basis des Rogerianischen Ansatzes in Frage.

Schließlich verlagert sich die Beratung im „Behavioral Counseling“ schwerpunktmäßig auf die Technik der Verhaltensänderung durch gezieltes Lernen, wodurch nicht nur wesentliche Stadien des Beratungsvorganges (z. B. Diagnose,

Ratvermittlung) und wesentliche Aspekte der Beratungssituation (z. B. ihre prinzipielle Einmaligkeit, Offenheit, Ungesicherheit) aus dem Blick zu geraten drohen, sondern auch ganze Gruppen von Ratsuchenden, denen nicht mit Verhaltensmodifikation im engeren Sinne zu dienen ist.

Ein deutliches Indiz für die Mängel der drei referierten amerikanischen Ansätze ist die Tatsache, daß ein für die Ratbedürftigkeit und Ratlosigkeit so bedeutendes Phänomen wie das der Konflikthaftigkeit des Menschen an keiner Stelle angemessen behandelt wird. Bekanntlich ist gerade dieser Wesenszug des Menschen in Deutschland als zentrale Kategorie einer theoretischen Bewältigung der Bedürfnisse, Aufgaben, Methoden und des Sinnes von Erziehungsberatung gewählt worden (LÜCKERT 1964; neuerdings JUNKER 1973). Der empirischen Persönlichkeitsforschung und dem auf die Auffindung und Manipulation von Verhaltensdeterminanten ausgerichteten Behaviorismus müssen die zur Verdeutlichung und Begründung der Konflikthaftigkeit von LÜCKERT angeführten Wesensbestimmungen des Menschen (Freiheitlichkeit, Widersprüchlichkeit, Sinn- und Transzendenzstreben usw.) verschlossen bleiben. Und im harmonistischen Menschenbild ROGERS' wird jeder intrapersonale Konflikt zur erworbenen Inkongruenz von Selbst und Selbstkonzept verharmlost: Hamlet in die therapeutische Behandlung, Faust in die Encounter Group!

Hier wird deutlich, daß die widerstreitenden psychologischen Persönlichkeitstheorien (vgl. HELM 1960; ROTH 1972; BRANDSTÄTTER u. a. 1974), denen ihr heuristischer Wert nicht abgesprochen werden soll, zu sehr auch Ergebnisse der Faszination, Intimität, und Affinität theoretisierender Forscher zu ihren Methoden sind (vgl. THOMAE 1967), als daß sie einzeln als gültige theoretische Grundlage verantwortlichen erzieherischen Handelns dienen könnten. Der Ruf nach einer Integralen Anthropologie als Basis einer Theorie der Erziehungsberatung (LÜCKERT) wie der Theorie der Erziehung überhaupt (BOLLNOW, DERBOLAV, A. FLITNER, LOCH, H. ROTH u. a.) erscheint um so dringlicher. Ob allerdings das Moment der Konflikthaftigkeit, in dem LÜCKERT – für die Belange der Beratung in Fällen von Verhaltensstörungen und Erziehungsschwierigkeiten mit einigem Recht und Erfolg – das Wesen des Menschen zentriert sieht, wirklich das umfassende und integrale Moment einer alle Erziehung und Bildung (einschließlich der Bildungsberatung) fundierenden Anthropologie ist, muß bezweifelt werden. Es würde auch der von LÜCKERT berufenen Offenheit des menschlichen Wesens widersprechen, wollte man einen einzigen Gesichtspunkt zum leitenden Erklärungsbegriff für den Menschen und sein Handeln festlegen. Und es würde m. E. zu einer gerade Wesen und Bedeutung der Konflikthaftigkeit des Menschen verschleiernenden Ausweitung des Konfliktbegriffes führen, wollte man alle Ratbedürfnisse weckenden Neugier-, Problem- und Entscheidungssituationen unter ihm subsumieren.

Eine *umfassende Theorie der Bildungsberatung*, die den Praktiker den Zufälligkeiten eines unsystematischen Eklektizismus ebenso wie der Hörigkeit gegenüber einer einseitigen, von anderen Ansätzen aus bestrittenen „Theorie“ enthebt, müßte dem Gebot der „Distanzierung“ durch Standpunkt- und Metho-

denwechsel (THOMAE 1967, S. 101) Rechnung tragen. Als Ergebnis eines solchen Bemühens kann die Arbeit von J. R. BARCLAY angesehen werden. In seinem Versuch einer umfassenden systematischen Darstellung der historischen Wurzeln und der philosophischen „Fundamentals of Counseling Strategies“ (1971) identifiziert er 12 typische Ansätze der Beratung und Therapie, die sich in ihren Zielen, Methoden, Beurteilungskriterien durch verschieden nuancierte erkenntnistheoretische und ontologische Grundannahmen voneinander unterscheiden, aber sich doch in ein kreisförmiges Gesamtschema einordnen lassen. Als *Orientierungskriterien* benutzt BARCLAY vor allem das immanente Wirklichkeitsverständnis der verschiedenen Konzeptionen (innere versus äußere Realität: „subject-oriented“ oder „humanistic approaches“ versus „object-oriented“ oder „environmental approaches“).

Auf Grund ihrer philosophischen Prämissen versucht BARCLAY eine Einteilung der 12 typischen Ansätze in *vier Gruppen* zu je drei, die je einen Quadranten des schematischen, Ort und Beziehungen darstellenden Kreises ausfüllen: je ein Quadrant mit *existenzialistischen, phänomenologischen, psycho-analytischen und positivistisch-behavioristischen* Positionen. Wenn auch z. B. die Zweidimensionalität des Ordnungsschemas und die Zuordnung der einzelnen Ansätze Zweifel aufwerfen mag, so deutet sich doch in BARCLAYS Entwurf die Möglichkeit an, die Einseitigkeit der widerstreitenden Theorienansätze zu überwinden und den verschiedenen Methoden ihren systematischen Ort und ihre Grenzen zuzuweisen. Man darf daraus sicher zurecht eine Förderung von Flexibilität und einen höheren Grad von Bewußtheit der beraterischen Praxis erhoffen. Allerdings wird sich eine zukünftige Theorie der Bildungsberatung nicht mit einem solchen abstrakten Ordnungssystem begnügen dürfen, dessen Allgemeingültigkeit durch Unverbindlichkeit der Praxis gegenüber erkaufte wäre. Dem Praktiker werden auf seine Fragen letztlich nur typische, von unterschiedlichen erkenntnistheoretischen und ontologischen Prämissen abhängende Auswahlantworten gegeben. Er möchte aber beispielsweise wissen, ob im konkreten Fall die Benutzung partnerbezogener Gesprächsmethoden, psychometrischer Verfahren der Diagnostik oder verhaltensmodifikatorische Lernprogramme angezeigt sind bzw. in welchem Stadium eines bestimmten Beratungsvorganges welche dieser und anderer Verfahren notwendigerweise und mit Erfolg einzusetzen sind — Fragen die L. TYLER (1969) auf der Basis philosophisch-anthropologischer Überlegungen und erfahrungswissenschaftlicher (vor allem entwicklungspsychologischer) Erkenntnisse mit einigem Erfolg zu beantworten sucht (vgl. MARTIN 1974a, S. 80 ff.).

Freilich dient das Konzept mehr zur Orientierung des Praktikers als zur wissenschaftstheoretischen Fundierung der Bildungsberatung. Daher ist die theoretische Basis mehr angedeutet als systematisch entwickelt. Notwendig scheint uns jedenfalls das Bemühen, einen theoretischen Zusammenhang herzustellen, der sowohl die anthropologischen Begründungen von Ratlosigkeit und Ratbedürftigkeit aufdeckt als auch die konkrete Vielfalt der historisch-gesellschaftlich gegebenen Bedürfnisse der Ratlosen und Ratbedürftigen systematisch er-

forscht, sowohl die möglichen und angenommenen Ziele der Beratungsarbeit erörtert, als auch die Methoden und Hilfsmittel detailliert vorstellt. Zumindest deutet sich bei L. TYLER die Möglichkeit an, daß die einseitigen Ansprüche der einzelnen Ansätze der Theorie und Praxis in die ihnen gebührenden Grenzen gewiesen und dem nach Zufälligkeit entscheidenden Eklektizismus verbindliche Richtlinien gegeben werden können.

Bildungsberatung, die die Unzulänglichkeiten der Technokratie einerseits und der Ideologie andererseits hinter sich lassen will, bedarf einer rational begründeten Theorie, die, wie die Theorie der erzieherischen Einwirkung überhaupt, die „Analyse der empirisch nachprüfbaren Prozesse“ und die „Kritik der Zwecke, denen solche Prozesse wie auch die Analyse selbst unterstellt werden“, als „unteilbare Aufgabe“ (MOLLENHAUER 1973, S. 67; 1972) begreift.

### *Literaturverzeichnis*

- AICHHORN, A., 1969. Erziehungsberatung und Erziehungshilfe. Zwölf Vorträge über psychoanalytische Pädagogik. Bern.
- AICHHORN, A., 1970. Psychoanalyse und Erziehungsberatung. München.
- ALLPORT, G. W., 1958. Werden der Persönlichkeit. Bern/Stuttgart.
- ARMOR, D. J., 1969. The American School Counselor. New York.
- BANDURA, A., 1969. Principles of Behavior Modification. New York.
- BARCLAY, J. R., 1968. Controversial Issues in Testing. Boston.
- BARCLAY, J. R., 1971. Foundations in Counseling Strategies. New York.
- BELSCHNER, W., HOFFMANN, M., SCHOTT, F., SCHULZE, Ch., 1973. Verhaltenstherapie in Erziehung und Unterricht. Stuttgart.
- BERGIUS, R., 1960. Behavioristische Konzeptionen zur Persönlichkeitstheorie. In: LERSCH, Ph. & THOMAE, H. (Hrsg.), Persönlichkeitsforschung und Persönlichkeits-theorie (Hb. der Psych., Bd. 4). Göttingen.
- BLÖSCHL, L., 1969. Grundlagen und Methoden der Verhaltenstherapie. Bern.
- BOLLNOW, O. F., 1959. Existenzphilosophie und Pädagogik. Stuttgart.
- BRANDSTÄTTER, H., SCHULER, H., STOCKER-KREICHGAUER, G., 1974. Psychologie der Person. Stuttgart.
- BRENNER, Ch., 1973<sup>7</sup>. Grundzüge der Psychoanalyse. Frankfurt/M.
- CARKHUFF, R. R., 1969. Helping and Human Relations. Vol. I and II. New York.
- CARKHUFF, R. R., 1971. The Development of Human Resources. New York.
- CARKHUFF, R. R., 1972. New Directions in Training for the Helping Professions. The Counseling Psychologist, 3, 3.
- CATTELL, R. B., 1970. The Scientific Analysis of Personality. Harmondsworth.
- CRONBACH, L. & GLESER, G., 1965<sup>2</sup>. Psychological Tests and Personnel Decisions. Urbana.
- Deutscher Bildungsrat, 1970. Strukturplan für das Bildungswesen. Stuttgart.
- DEWEY, J., 1965<sup>3</sup>. Demokratie und Erziehung. Braunschweig.
- DOLLARD, J. & MILLER, N. E., 1950. Personality and Psychotherapy. New York.
- DREIKURS, R., 1971<sup>5</sup>. Psychologie im Klassenzimmer. Stuttgart.
- EISERT, H. G. & BARKAY, P., 1975. Verhaltensmodifikation in der Schule. In: ROST, D. H., OECHSLE, D., GRUNOW, Pädagogische Verhaltensmodifikation. Weinheim/Berlin.
- ELLIS, A., 1958. Rational Psychotherapy. Journal of General Psychology, 59, 36—49.
- EYSENCK, H. J. (Hrsg.), 1960. Behavior Therapy and the Neurosis. New York.

- EYSENCK, H. J. & RACHMAN, S., 1965. *Causes and Cures of Neurosis*. San Diego.
- FAGAN, J. & SHEPHERD, I. L., (Hrsg.), 1972. *Gestalt Therapy Now*. Harmondsworth.
- FLITNER, W., 1930 a. Die Neufassung der methodischen Grundfrage. *Die Erziehung*, 5, 129—138.
- FLITNER, W., 1930 b. Theorie des pädagogischen Weges und Methodenlehre. In: NOHL & PALLAT (Hrsg.), 1930. *Handbuch der Pädagogik*, III.
- FÜRSTENAU, P. (Hrsg.), 1974. *Der psychoanalytische Beitrag zur Erziehungswissenschaft*. Darmstadt.
- GOODSTEIN, L. D., 1972<sup>2</sup>. Behavioral Views of Counseling. In: STEFFLRE, B. & GRANT, W. H., *Theories of Counseling*. New York.
- GRAUMANN, C. F., 1960. Eigenschaften als Problem der Persönlichkeitsforschung. In: LERSCH, Ph. & THOMAE, H. (Hrsg.), 87—154.
- GROOTHOF, H.-H. & STAALMANN, M., 1971. *Neues Pädagogisches Lexikon*. Stuttgart/Berlin.
- GUILFORD, J. P., 1964. *Persönlichkeit*. Weinheim.
- HELM, J., 1960. Über Gestalttheorie und Persönlichkeitspsychologie. In: LERSCH, Ph. & THOMAE, H. (Hrsg.), 357—390.
- HERRMANN, Th., 1969. *Lehrbuch der empirischen Persönlichkeitsforschung*. Göttingen.
- HOSFORD, R. E., 1969 a. Behavioral Counseling — a Contemporary Overview. *The Counseling Psychologist*, 1, 1.
- HOSFORD, R. E. & BRISKIN, A. S., 1969 b. Changes Through Counseling. *Rev. of Educ. Research*, 30, 2.
- JONES, A. J., 1945<sup>3</sup>. *Principles of Guidance*. New York.
- JUNKER, H., 1973. *Das Beratungsgespräch. Zur Theorie und Praxis kritischer Sozialarbeit*. München.
- KAMINSKI, G., 1970. *Verhaltenstheorie und Verhaltensmodifikation*. Stuttgart.
- KELLY, G. A., 1955. *The Psychology of Personal Constructs*. New York.
- KIRKLAND, M. C., 1971. The Effects of Tests on Students and Schools. *Rev. of Educ. Research*, 32, 303ff.
- KRAIKER, C. (Hrsg.), 1973. *Handbuch der Verhaltenstherapie*. München.
- KRUMBOLTZ, J. D. & THORESEN, C. E. (Hrsg.), 1969. *Behavioral Counseling*. New York.
- KUHLEN, V., 1972. *Verhaltenstherapie im Kindesalter*. München.
- LITT, Th., 1965<sup>12</sup>. *Führen oder Wachsenlassen*. Stuttgart.
- LÜCKERT, H.-R. (Hrsg.), 1964. *Handbuch der Erziehungsberatung*, 2 Bde. München/Basel.
- LÜCKERT, H.-R., 1972<sup>6</sup>. *Konflikt-Psychologie*. München.
- MARTIN, L. R., 1974 a. *Bildungsberatung in der Schule*. Bad Heilbrunn.
- MARTIN, L. R., 1974 b. Bildungsberatung in der Darstellung ihrer gegenwärtigen Vertreter. *Bildung und Erziehung*, 479—483.
- MEYERSON, L. & MICHAEL, J., 1962. A Behavioral Approach to Counseling. *Harvard Educ. Review*, 382—402.
- MITTENECKER, E., 1960. Die quantitative Analyse der Persönlichkeit. In: LERSCH, Ph. & THOMAE, H. (Hrsg.), 59—86.
- MOLLENHAUER, K. & MÜLLER, C. W., 1965. „Führung“ und „Beratung“ in pädagogischer Sicht. Heidelberg.
- MOLLENHAUER, K., 1973<sup>3</sup>. *Erziehung und Emanzipation*. München.
- MOLLENHAUER, K., 1972. *Theorien zum Erziehungsprozeß*. München.
- MUCCHIELLI, R., 1972. *Das nicht-direktive Beratungsgespräch*. Salzburg.
- NYE, L. S., 1973. Obtaining Results through Modeling. *Pers. and Guidance Journal*, 380—384.
- Projektgruppe des Instituts für Schullaufbahnberatung, 1973. *Diagnostik in der Schule*. München.

- RAPAPORT, D., 1970<sup>2</sup>. Die Struktur der psychoanalytischen Theorie. Stuttgart.
- REVERS, W. J., 1960. Philosophisch orientierte Theorien der Person und Persönlichkeit. In: LERSCH, Ph. & THOMAE, H. (Hrsg.), 391—436.
- RICHTER, H.-E., 1963. Eltern, Kind und Neurose. Stuttgart.
- RIES, H., 1970. Berufswahl in der modernen Industriegesellschaft. Bern/Stuttgart/Wien.
- ROGERS, C. R., 1972. Die nicht-direktive Beratung (1942). München.
- ROGERS, C. R., 1973 a. Die klientbezogene Gesprächstherapie (1951). München.
- ROGERS, C. R., 1957. The Necessary and Sufficient Conditions of Therapeutic Personality Change. *Journ. of Consult. Psychol.*, 95—103.
- ROGERS, C. R., 1973 b. Entwicklung der Persönlichkeit (1961). Stuttgart.
- ROGERS, C. R., 1962. The Interpersonal Relationship: the Core of Guidance. *Harvard Educ. Rev.*, 32, 416—429.
- ROGERS, C. R., 1964. Toward a Science of the Person. In: WANN, T. W. (Hrsg.), *Behaviorism and Phenomenology*, Chicago, 109—140.
- ROGERS, C. R., 1969. *Freedom to Learn*. Columbus.
- ROTH, E., 1972. Persönlichkeitspsychologie. Stuttgart.
- ROTH, H., 1973<sup>14</sup>. Pädagogische Psychologie des Lehrens und Lernens. Hannover.
- ROTH, H., 1971. Pädagogische Anthropologie, 2 Bde. Hannover.
- SCHRAML, W. J., 1968. Einführung in die Tiefenpsychologie für Pädagogen und Sozialpädagogen. Stuttgart.
- SHERTZER, B. & STONE, S. C., 1971<sup>2</sup>. *Fundamentals of Guidance*. Boston.
- SKINNER, B. F., 1973. Wissenschaft und menschliches Verhalten (1953). München.
- SPREY, T., 1968. Beraten und Ratgeben in der Erziehung. Weinheim.
- STEFFLRE, B. & GRANT, W. H., 1972<sup>2</sup>. *Theories of Counseling*. New York.
- TAUSCH, R., 1973<sup>5</sup>. Gesprächspsychotherapie. Göttingen.
- THOMAE, H., 1967. Psychologie. In: FLITNER, A., *Wege zur pädagogischen Anthropologie*. Heidelberg, 78—109.
- THOMAS, G. P. & EZELL, B., 1972. The Contract as a Counseling Technique. *Pers. and Guidance Journal*, 27—31.
- VAN KAAM, A., 1962. Counseling from the Viewpoint of Existential Psychology. *Harvard, Educ. Review*, 32, 403—416.
- WEBER, W., 1974. *Wege zum helfenden Gespräch*. München.
- WILLIAMSON, E. G., 1972<sup>2</sup>. Trait-factor Theory and Individual Differences. In: STEFFLRE, B. & GRANT, W. H. (Hrsg.), *Theories of Counseling*. New York, 136 bis 176.
- WOLPE, J., 1972. *Praxis der Verhaltenstherapie*. Bern.
- WRENN, C. G., 1964<sup>4</sup>. *The Counselor in a Changing World*. Washington.
- ZULLIGER, H., 1970<sup>6</sup>. *Schwierige Kinder*. Bern.





## 6. Prognosemodell für die Schullaufbahnberatung — Ein methodologischer Beitrag zur Bildungsberatung

### 6.1. Einleitung

Trotz unterschiedlicher Sichtweisen der Aufgaben der Bildungsberatung besteht doch weitgehend Einigkeit darüber, daß die sogenannte Schullaufbahnberatung ein zentrales Anliegen bildungsberaterischer Tätigkeit darstellt bzw. darstellen sollte. Schullaufbahnberatung soll das Individuum in die Lage versetzen, die Möglichkeiten des Bildungssystems gemäß seinen Fähigkeiten und Neigungen optimal zu nutzen (s. AURIN u. a. 1973). Damit versteht sich *Schullaufbahnberatung* zunächst als *Orientierungs- und Entscheidungshilfe bei der Auswahl des zukünftigen Bildungsweges*. Um dem Individuum diese Entscheidung zu ermöglichen bzw. zu erleichtern, bedarf es unterschiedlicher Informationen. Zum einen benötigt der Ratsuchende Auskunft darüber, welche unterschiedlichen Wege und Möglichkeiten ein bestimmtes Bildungssystem bereitstellt, welche Alternativen ihm angeboten werden. Die Information über die möglichen Bildungswege allein bietet jedoch noch keine hinreichende Entscheidungsgrundlage. Schüler und/oder Eltern wollen wissen, welche Aussichten bestehen, einen bestimmten Bildungsweg erfolgreich zu absolvieren. D. h., vom Berater wird verlangt werden, eine Vorhersage über zukünftigen Schulerfolg bzw. -mißerfolg eines Individuums abzugeben. Darüber hinaus wird er sich mit der Frage konfrontiert sehen, welche Maßnahmen ergriffen werden können, um eine erfolgreiche Absolvierung eines einmal gewählten Bildungsweges sicherzustellen bzw. wahrscheinlich zu machen.

Die Beantwortung der beiden zuletzt genannten Fragestellungen setzt voraus, daß die Art der Beziehungen zwischen individuellen Merkmalen (im weiteren Sinne) und bestimmten Leistungsvollzügen bekannt ist. „Bekannt sein“ meint, daß die Zusammenhänge zwischen individuellen Merkmalen und Schulleistung empirisch überprüft und zumindest einigermaßen abgesichert sein müssen, soll nicht die Beratung ihre Begründung lediglich im sogenannten „gesunden Menschenverstand“ finden. In der derzeitigen Beratungspraxis werden durch Tests, Fragebögen, Interviews oder auf andere Weise Informationen über das Individuum eingeholt, und auf Grund dieser Informationen werden Bildungsempfehlungen ausgesprochen. Es könnte damit der Eindruck entstehen, als ob die Beziehungen zwischen individuellen Merkmalskonstellationen und Schulleistungen bereits weitgehend aufgeklärt seien. Dies ist jedoch mitnichten der Fall. Analysiert man nämlich die Untersuchungen über die Determinanten des Schulerfolgs

bzw. dessen Vorhersage, so kommt man, trotz oder vielleicht gerade wegen der kaum überschaubaren Zahl solcher Arbeiten, zu einem wenig ermutigenden Ergebnis (s. a. Kap. 6.2.6). Eine einigermaßen exakte Prognose zukünftiger Schulleistung ist nach wie vor kaum zu leisten. Dieser bedauerliche Tatbestand hat gewiß eine Vielzahl von Ursachen. Einige wichtige Probleme, besonders methodischer Art, sollen im folgenden diskutiert werden. Darüber hinaus wird ein Konzept vorgelegt werden, dessen Realisation in einer Verbesserung der Prognose von Schulleistung und damit in einer Optimierung der Schullaufbahnberatung resultieren sollte. Dabei sei angemerkt, daß ich diese Konzeption am Beispiel der Schullaufbahnberatung entwickeln werde, aber der Meinung bin, daß die dort ausgeführte Modellvorstellung prinzipiell übertragbar ist auf die Bereiche der Studienberatung und der Berufsberatung. Eine wesentliche Funktion dieses Entwurfes sehe ich auch darin, einen Bezugsrahmen zu liefern für zukünftige Untersuchungen, denn die bloße Vermehrung von Arbeiten über Schulleistungsdeterminanten bzw. -prognose ohne die Existenz einer übergreifenden Konzeption ist und muß letzten Endes fruchtlos bleiben.

Vor die Explikation der Modellvorstellung wird eine kritische Beleuchtung der bisherigen Untersuchungsansätze gestellt werden, wobei der Schwerpunkt der Betrachtung bei methodischen Problemen liegen wird.

## 6.2. Analyse der bisherigen Untersuchungsansätze

### 6.2.1. *Die Problematik des Kriteriums*

Ein wesentlicher Grund für die beklagenswerte Situation bei der Prognose von Schulleistung liegt zweifellos in der Art des verwendeten Kriteriums, nämlich der Verwendung von Zensuren. Die häufig benutzte Durchschnittsnote als Kriterium ist sowohl psychologisch und pädagogisch als auch mathematisch äußerst unbefriedigend. Psychologisch und pädagogisch unbefriedigend deshalb, weil hier zu Verschiedenes einfach gemittelt wird. Eine Durchschnittsnote aus Mathematik und Deutsch mag dies hinreichend verdeutlichen. Mathematisch bedenklich ist die Durchschnittsnote deshalb, weil ihre Berechnung impliziert, daß Noten eine Intervallskala konstituieren. Man braucht kein allzu großer Pessimist zu sein, um dieser Annahme skeptisch gegenüberzustehen. Die Verwendung von Einzelnoten vermeidet die oben genannten Schwächen, schließt aber die übrigen Mängel der Zeugnisnoten wie mangelnde Reliabilität, mangelnde Objektivität usw. nicht aus (s. INGENKAMP 1971; FINGERHUT & LANGFELDT 1971, 1974 u. a.).

Obwohl unzuverlässig, bleiben die Schulnoten wohl das am leichtesten zugängliche Kriteriumsmaß für die Schulleistung, und es scheint, als ob man an ihrer Verwendung mangels anderer Kriterien vorerst nicht vorbeikäme. Dies sollte aber nicht bedeuten, daß man sich, langfristig gesehen, damit zufriedengibt.

Zu einer Verbesserung des Kriteriums gelangte man, wenn man den Leistungs-

verlauf des Schülers über einen längeren Zeitraum verfolgte, um Konstanz, Variabilität, Schwerpunkte usw. seiner Leistungen zu erfassen. Allerdings wird man sich auch hier wieder der Schulnoten bedienen müssen, soweit nicht Ergebnisse von Schulleistungstests zur Verfügung stehen. Schulerfolg könnte auch definiert werden über die Art der absolvierten Schule, der Verweildauer, der Zahl der Repetitionen usw. Jedoch steht auch hier wieder nur ein relativ globales Maß zur Verfügung.

Vielleicht sollte man einmal prinzipieller danach fragen, was denn der Schulerfolg, den zu prognostizieren wir uns bemühen, überhaupt ist. Wenn beurteilt werden soll, ob jemand bei einer bestimmten Tätigkeit erfolgreich ist oder nicht, dann benötigt man trivialerweise ein Maß für den Erfolg bzw. Mißerfolg. Ein solches Maß liefert der Vergleich zwischen geforderter und erbrachter Leistung. Um also beurteilen zu können, ob ein Schüler erfolgreich ist oder nicht, muß man die Leistungen kennen, die von ihm gefordert werden. Daraus resultiert die Forderung nach dem, was man eine Analyse des Arbeitsplatzes „Schule“ nennen könnte.

Eine solche Analyse liefert einerseits Informationen über die *Art* der geforderten Leistungen, zum anderen beschreibt sie die physischen und psychischen *Anforderungen*, die zur Realisierung der geforderten Leistungen gestellt werden. Letzteres beinhaltet die Frage nach den Determinanten der Schulleistung, also die Frage nach den Merkmalen (Intelligenz, Motivation usw.), die das Erbringen einer bestimmten Schulleistung gewährleisten oder auch nicht. Mit diesem Problem befaßt sich die pädagogisch-psychologische Forschung bekannterweise seit langem.

Die Frage nach den geforderten Leistungen ist bisher nur sehr sporadisch angegangen worden. Aber, und darin liegt das Problem, wie soll entschieden werden, ob ein Schüler erfolgreich ist, d. h., geforderte Leistungen erbracht hat, wenn die Art dieser Leistungen nur vage umschrieben ist, denn es sind ja nicht nur intellektuelle Leistungen, die der Schüler zu erbringen hat. Und wie — das ist die weitere Frage — sollen die Determinanten der Schulleistung gefunden werden, wenn eben diese Leistungen weithin undefiniert sind? Sollte hier, problemgeschichtlich gesehen, der zweite Schritt vor dem ersten getan worden sein? Oder repräsentieren die Zensuren die oder eine Schulleistung? Zensuren sind individuelle Bewertungen eines bestimmten Leistungsverhaltens, also Resultate des Vergleichs von Leistungsanforderung und erbrachter Leistung. Versucht man nun, die Determinanten der Schulleistung (also ihre physischen, psychischen und sozialen Bedingungen) über die Zensuren zu finden, dann muß dieses Unterfangen logischerweise deswegen scheitern, weil die Zensuren nicht die Schulleistung, sondern ihre Bewertung sind. Korreliert man beispielsweise Intelligenz mit Zensuren, dann korreliert man in Wirklichkeit die Intelligenz mit einer unbekannten Leistungskomponenten des Schülers und einer ebenso unbekannten Bewertungskomponenten des Lehrers. Aus der Tatsache, daß man die Bedingungen einer Leistung erst dann erfassen kann, wenn die Leistung selbst hinreichend klar definiert ist, folgt die Notwendigkeit, zukünftige Untersuchungen

über die Determinanten der Schulleistung bzw. ihre Vorhersage so anzulegen, daß umschriebene Leistungen bzw. Leistungsbereiche in Beziehung gesetzt werden zu den sie möglicherweise bedingenden Variablen. Die derzeitigen Bemühungen um Lernzieldefinitionen (s. BLOOM u. a. 1972; HORN 1972, 1974) sind ermutigende Schritte in Richtung auf dieses Ziel. Notwendig ist aber darüber hinaus die Abgrenzung konkreter Leistungskomplexe, die weit mehr als nur den kognitiven Bereich umfassen müssen, dem ja bisher das Hauptaugenmerk gegolten hatte. Man kann erwarten, daß dann derart präzipierte Schulleistungen (intellektueller und nicht-intellektueller Art) besser zu prognostizieren sein werden, als das bisher der Fall war. Aus diesen Überlegungen sollte auch deutlich geworden sein, daß Prognosen im Sinne von Pauschalurteilen, wie „erfolgreicher Besuch des Gymnasiums“ u. ä., zweifelhaft sein dürften. Aber selbst die Existenz eines objektivierbaren und exakt definierten Kriteriums dürfte bei der Fortsetzung der bisher üblichen Forschungsstrategie nur zu einer graduellen, nicht aber prinzipiellen Verbesserung der Vorhersagesituation führen, wie im folgenden zu begründen sein wird.

### *6.2.2. Die Annahme linearer Beziehungen*

Untersuchungen über die Beziehung zwischen bestimmten (kognitiven oder nicht-kognitiven) Variablen und Schulleistung waren und sind in der Regel Korrelationsstudien. Die Verwendung von Korrelationsmethoden erfolgte nun, bis auf wenige Ausnahmen (z. B. WEINGARDT 1964), ohne daß die Grundannahmen dieser Methoden hinreichend berücksichtigt wurden. Die Korrelationsrechnung basiert bekanntlich auf der Annahme einer linearen Beziehung zwischen den korrelierten Variablen. Der Korrelationskoeffizient gibt die realiter vorhandene Beziehung zwischen den korrelierten Variablen nur dann richtig wieder, wenn tatsächlich eine lineare Beziehung zwischen diesen Variablen besteht. Denkbar sind aber auch kurvilineare Beziehungen, also Polynome quadratischer oder höherer Art. So könnte die Schulleistung bei mittlerer Intelligenz ihr Maximum erreichen und bei weiter ansteigender Intelligenz wieder absinken. Daß solche kurvilinearen Beziehungen nicht nur denkbar, sondern in der Realität auch auffindbar sind, darauf verweisen bereits einige Untersuchungen. So konnten nicht-lineare Beziehungen zwischen Ängstlichkeit und Schulleistung sowie zwischen dem Ausmaß physischer Bestrafung durch die Eltern und Verhaltensstörungen gefunden werden (z. B. BRANDSTÄTTER u. a. 1966, BECKER u. a. 1962). Angesichts dieser Tatbestände muß man damit rechnen, daß in Wirklichkeit bestehende Beziehungen zwischen verschiedenen Prädiktoren und Schulleistung nur deshalb nicht erfaßt werden konnten, weil inadäquate Berechnungsmethoden verwendet wurden. So äußert auch DIGMAN (1966) die Vermutung, daß komplexere Regressionsmodelle vor allem dann erforderlich werden, wenn als Prädiktoren soziale und motivationale Variablen sowie Persönlichkeitsmerkmale herangezogen werden sollen (s. a. EZEKIEL & FOX 1967). Überdies bestand die überwiegende Anzahl der Arbeiten zum Problem der

Schulleistungsprognose aus sogenannten univariaten Untersuchungen, d. h., es wurde jeweils nur der Zusammenhang zwischen einer Variablen (Intelligenz, Ängstlichkeit usw.) und der Schulleistung untersucht. Daß man sich damit zwangsläufig der Möglichkeit begab, das komplexe Bedingungsgefüge der Schulleistung aufzudecken, dürfte auf der Hand liegen. Aber auch die Arbeiten, die sich neuerdings der multiplen Regressionsanalyse bedienen (s. z. B. KRAPP 1972, BARTENWERFER & GIESEN 1974) lassen unberücksichtigt, daß auch dieses Verfahren die Annahme der Linearität beinhaltet.

### 6.2.3. Vernachlässigung von Interaktionseffekten

Die bisherigen Erörterungen legen also die Forderung nach der Anwendung multivariater Versuchspläne und der Berücksichtigung möglicher nicht-linearer Beziehungen zwischen den Variablen nahe. Es muß jedoch noch einem anderen Sachverhalt Rechnung getragen werden, der ebenso plausibel wie selbstverständlich erscheint, bisher aber kaum ins Auge gefaßt wurde. Man muß davon ausgehen, daß die Beziehung eines Prädiktors zum Kriterium abhängig sein kann von dem Grad der Ausprägung einer oder mehrerer gleichzeitig existenter anderer Variablen. So mag die Beziehung Intelligenz — Schulleistung abhängen von dem Grad der Selbstsicherheit des Schülers.

Dieses Phänomen wird beschrieben mit dem aus der Varianzanalyse stammenden Begriff der Interaktion oder Wechselwirkung. Interaktion bedeutet hier, daß die Summe der Einzelwirkungen zweier oder mehrerer Variablen nicht gleich ist dem kombinierten Effekt; d. h., die Wirkungen sind nicht unabhängig voneinander und damit nicht additiv.

Daß die Beziehung zwischen einem Prädiktor und der Schulleistung abhängig sein kann von dem jeweiligen Ausprägungsgrad einer anderen Variablen, leuchtet unmittelbar ein und entspricht der praktischen Erfahrung. Systematisch berücksichtigt wurde dieser Umstand bisher allerdings kaum (zum Problem der Interaktion bei Regressionsanalysen s. z. B. DIGMAN 1966).

### 6.2.4. Die Voraussetzung einer generellen Validität

Ein Prädiktor kann unter verschiedenen Bedingungen unterschiedlich valide sein. D. h., ein Prädiktor, der für die Gruppe A von hohem Voraussagewert ist, kann für die Gruppe B invalide sein. Es ist also beispielsweise möglich, daß die Variable Ängstlichkeit für Mädchen einen anderen Voraussagewert hat als für Jungen (s. NICKEL u. a. 1973). Der Tatbestand, daß der Beitrag von Prädiktoren zur Vorhersage gruppenabhängig ist, wird als „differentielle Validität“ bezeichnet (s. HÖRMANN 1964). Ein Prädiktor ist also nicht für alle Schüler gleich valide, sondern für verschiedene Gruppen je gleich strukturierter Schüler unterschiedlich valide (s. dazu ASTIN 1964, HUSEN & BOALT 1968, BARTON, DIELMAN & CATTELL 1972, DOMINO 1971, LAHADERNE & JACKSON 1970, McCANDLESS u. a. 1972, SWEENEY 1970 u. a.).

Es ergibt sich also die Notwendigkeit festzustellen, welche Prädiktoren für welche Schülergruppen die besten Vorhersagewerte ergeben. Daß dabei die Definition dieser Gruppen nicht durch Globalkriterien (z. B. soziale Schicht usw.) erfolgen sollte, sondern durch Merkmalsverknüpfungen, sei hier bereits angedeutet. Eine globale Anwendung gleicher Prädiktoren für alle Schüler ist so gesehen nicht nur unökonomisch, sondern höchstwahrscheinlich auch wenig zielführend.

### *6.2.5. Die Verwendung redundanter Prädiktoren*

Ein Schritt zur Ökonomisierung des Vorhersageprozesses ist die Überprüfung der Interkorrelationen der Prädiktoren, wobei eine möglichst niedrige Korrelation der Einzelprediktoren untereinander anzustreben ist (s. LORD & NOVICK 1968). Hoch korrelierende Prädiktoren verbessern nur scheinbar die Vorhersage der Schulleistung, allerdings mit der Ausnahme des Auftretens sogenannter Suppressor-Variablen (McNEMAR 1962). Es sind dies solche Variablen, die nicht oder nur gering mit dem Kriterium korrelieren, sondern mit einem anderen Prädiktor, der seinerseits in korrelativem Zusammenhang mit dem Kriterium steht, die aber dennoch die Vorhersage verbessern.

### *6.2.6. Die Verwendung von nicht-kognitiven Variablen zur Verbesserung der Schulleistungsprognose*

Daß zunächst den kognitiven Variablen, speziell der Intelligenz, ein so hoher Stellenwert im Bedingungsgefüge der Schulleistung eingeräumt wurde und z. T. auch noch wird, ist ebenso verständlich wie problematisch. Sicherlich, die Vermutung liegt nahe, daß derjenige, der intelligent ist, auch in der Schule gute Leistungen erbringen wird, werden doch dort eine Reihe intellektueller Leistungen vom Schüler gefordert. Diese „implizite Bildungstheorie“ ist sowohl bei Lehrern als auch beispielsweise bei Bildungsberatern (vgl. HOFFMANN 1974) weit verbreitet; Intelligenz gilt als *der* Schulleistungsprädiktor. Aber abgesehen davon, daß die Schule das Individuum nicht nur intellektuell beansprucht, hat sich inzwischen gezeigt, daß über die Intelligenz nur ein geringer Anteil der Variation der Schulleistungen erklärt werden kann, nämlich durchschnittlich 25–40 % (s. Sammelreferat von GAEDIKE 1974 sowie die jüngste Untersuchung von GAEDIKE 1975).

Dieser Tatbestand hat zu dem Bemühen geführt, die Restvarianz durch sogenannte nicht-kognitive Variablen aufzuklären. Inwieweit diese nicht-kognitiven Variablen nun tatsächlich von kognitiven Anteilen frei sind, mag dahingestellt bleiben. Jedenfalls ergab sich eine Vielzahl solcher Variablen wie Leistungsmotivation, Neurotizismus, Extraversion/Introversion, Ängstlichkeit, Arbeitsverhalten, Familien- und Wohnverhältnisse, soziale Schicht, Lehrerverhalten, Klassenstruktur u. a. Die gefundenen Zusammenhänge zwischen je einer dieser Variablen und der Schulleistung streuen von mittleren positiven bis hin zu

negativen Korrelationskoeffizienten (z. B. HARTLEY u. a. 1971, GROOMS & ENDLER 1960, HOLLAND 1960, HOLLAND & NICHOLS 1964, RAYNOR 1970, SEITZ 1971, SMITH 1964, UHLINGER & STEPHENS 1966, WORRELL 1959, BRANDSTÄTTER u. a. 1966, SARASON 1966 u. a.). Das angestrebte Ziel, die ungeklärte Varianz der Schulleistung möglichst weitgehend aufzuhellen, konnte auch über die nicht-kognitiven Variablen nicht erreicht werden.

## 6.3. Differentielles Prognosemodell

### 6.3.1. Die Ausgangslage

Es wurde bisher eine Reihe methodischer Schwächen aufgezeigt, deren Berücksichtigung möglicherweise zu einer gewissen Verbesserung der Vorhersage von Schulleistungen hätte führen können. Die Beachtung der erörterten formalen Zusammenhänge ist nun zwar eine notwendige Voraussetzung zur Verbesserung der Prognosesituation, sie ist aber nicht hinreichend. Besonders der relativ geringe Effekt, der durch Einbeziehung von nicht-kognitiven Variablen erzielt werden konnte, verweist auf die Notwendigkeit einer prinzipiellen Neuorientierung auf diesem Forschungsgebiet. *Über die bloße Vermehrung der Prädiktorvariablen ist eine substantielle Erhöhung der Treffsicherheit von Schulleistungsprognosen nicht zu erwarten.* Die Mängel liegen nicht nur in der Methodik und der Zahl der eingesetzten Prädiktorvariablen, sie liegen vor allem in dem Fehlen eines Konzeptes, das der Komplexität des Sachverhaltes angemessen ist.

Bei der Entwicklung eines solchen Konzeptes ist von der bekannten Tatsache auszugehen, daß gleiche Schulleistungen Resultat gleicher, aber auch unterschiedlicher Bedingungskonstellationen sein können. Dieser Satz ist nicht zur Gänze umkehrbar. Führten nämlich (im Extremfalle) absolut gleiche personale und situationale Bedingungen zu unterschiedlicher Schulleistung, dann wäre eine Vorhersage von Schulerfolg schlechterdings unmöglich. Man muß also von der Prämisse ausgehen, daß einerseits Unterschiede in der Schulleistung auf unterschiedliche Bedingungskonstellationen zurückgeführt werden können, daß aber andererseits auch gleiche Schulleistungen Ergebnis unterschiedlicher Bedingungskonstellationen sein können. Diese an und für sich trivialen Überlegungen haben, wie sich zeigen wird, für die Entwicklung eines Prognosemodells bedeutende Konsequenzen.

Ein solches Modell muß ferner berücksichtigen, daß eine spezifische Schulleistung Ergebnis eines individuellen Bedingungsgefüges ist und nicht einer Summation von Einzelbedingungen. Es muß die Verflochtenheit der Variablen in ihrer individuellen Ausprägung in Rechnung stellen. Daraus folgt, daß auch immer die Beziehung von Bedingungskomplexen zur Kriteriumsleistung erfaßt werden muß und nicht die von Einzelprädiktoren.

Es wird also davon ausgegangen, daß Variable, d. h. soziale und personale



Merkmale existieren, die in Zusammenhang stehen mit der Schulleistung eines Individuums. Dabei ist es zunächst von untergeordneter Bedeutung, ob es sich um einen kausalen oder korrelativen Zusammenhang handelt. Wichtig ist, daß auf Grund der Kenntnis der Ausprägung dieser (antezedenten) Variablen mit einiger Sicherheit auf den Eintritt zukünftiger, noch unbekannter Ereignisse geschlossen werden kann. Diese Variablen werden als *Prädiktoren* bezeichnet, die unbekannten Ereignisse, die vorhergesagt werden sollen, sind die Schulleistungen.

Man muß weiter von dem Faktum ausgehen, daß jede Prädiktorvariable immer in Konjunktion mit anderen Prädiktorvariablen auftritt, d. h., es existieren immer individual- bzw. gruppenspezifische Kombinationen von Prädiktorvariablen. Ferner ist zu berücksichtigen, daß jeder Prädiktor in unterschiedlichen Beziehungen stehen kann zu verschiedenen Aspekten des Kriteriums Schulleistung. Beispielsweise steht die Variable Intelligenz in einem bestimmten Zusammenhang mit den Leistungen des Individuums in Mathematik und in einem, möglicherweise davon differenten Zusammenhang mit den Leistungen im Fache Deutsch. D. h., es gibt nicht *eine* Beziehung des Prädiktors zum Kriterium, sondern mehrere. Dementsprechend werden, wie unter Pkt. 6.2.1 angedeutet, die Beziehungen zwischen Prädiktoren und umschriebenen Leistungskomplexen ermittelt werden müssen, nicht aber zu einem Globalkriterium Gesamt(schul)leistung.

Da jeder Prädiktor immer in Konjunktion mit anderen Prädiktoren auftritt, wäre es unzureichend, nur die Beziehung eines Einzelprädiktors zum Kriterium zu untersuchen. Die Beziehung des gleichen Prädiktors zum Kriterium ist abhängig von der Art der Koprädiktoren, mit denen er gemeinsam auftritt.

### 6.3.2. *Die Entwicklung des Modells*

#### 6.3.2.1. Die Simultankombinationen

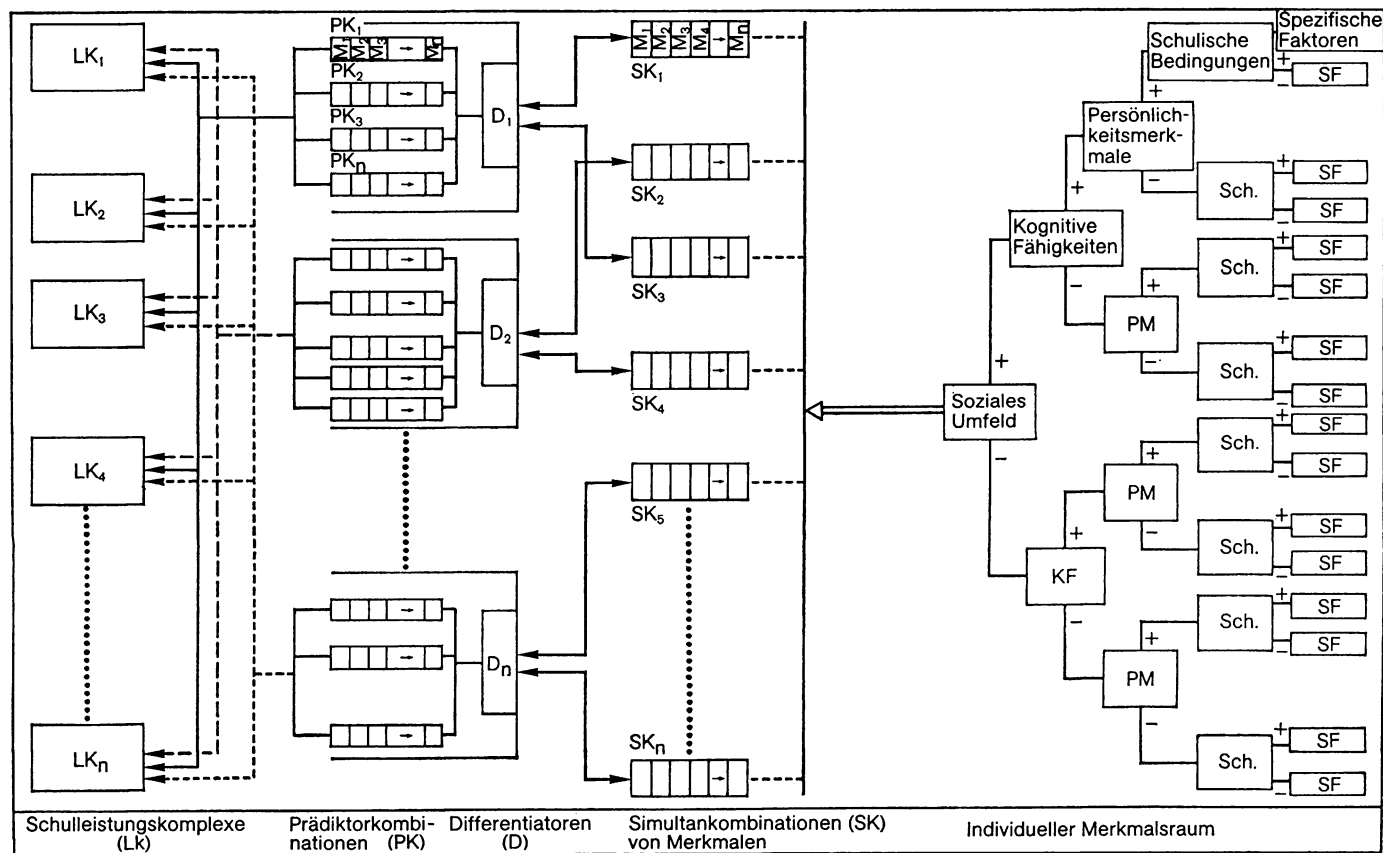
Das in Abbildung 1 dargestellte Modell verdeutlicht diese Überlegungen.

Es wird zunächst der Raster möglicher individueller Merkmalskombinationen veranschaulicht. Aus Gründen der Übersichtlichkeit werden lediglich globale Etikette und dichotome Ausprägung gewählt. Realiter ist selbstverständlich eine Operationalisierung und Spezifizierung vonnöten.

Die aktuellen individuellen Merkmalskombinationen bezeichne ich als *Simultankombinationen*. Unter Simultankombination verstehe ich die zu einem gegebenen Zeitpunkt bei einem Individuum oder einer Gruppe von Individuen anfindbaren Ausprägungen verschiedener personaler und situationaler Merkmale. Beispielsweise: ungünstige Familienverhältnisse, IQ von 120, unangepaßtes Verhalten im Umgang mit anderen, bestimmte Freizeitinteressen, emotionale Labilität, langer Schulweg usw. (selbstverständlich sollten diese Merkmalsbeschreibungen präziser und differenzierter vorliegen als in diesem fiktiven Beispiel).

Eine solche Simultankombination (SK) beschreibt also die bei einem Indivi-

Abb. 1: Differentielles Prognosemodell (vgl. gegenüberliegende Seite)



duum zu einem Zeitpunkt  $t_1$  (z. B. dem Untersuchungszeitpunkt) feststellbaren Merkmale. Diese individuelle Simultankombination für sich erlaubt nun noch keine Prognose im Hinblick auf zukünftige Schulleistungen. Sie ist lediglich im Sinne einer Tatbestandsbeschreibung, einer aktuellen Gegebenheit, zu verstehen. Es wäre auch unrealisierbar, wollte man für jede individuelle Simultankombination die Beziehung zum Kriterium ermitteln. Darüber hinaus besteht die hohe Wahrscheinlichkeit, daß nicht alle in einer individuellen SK auftretenden Merkmale für die Prognose von Bedeutung sind.

Das Gebot der Ökonomie erfordert eine andere als die oben erwähnte extrem individualisierte Vorgehensweise, wobei aber zu fordern ist, daß auch bei einer Ökonomisierung des Prognoseprozesses die individuellen Gegebenheiten hinreichend berücksichtigt werden. Dabei stellt sich das Problem wie folgt. Es existiert eine große Zahl von Simultankombinationen mit jeweils einer Vielzahl von Merkmalen. Notwendig ist eine doppelte Reduktion, nämlich erstens eine Reduktion der Zahl der Simultankombinationen für den Vorhersageprozeß und zweitens innerhalb der SK eine Reduktion der Merkmale auf die für die Prognose wichtigen, oder anders gewendet: eine Selektion der irrelevanten Merkmale. Diese Reduktionen können auf verschiedenen Wegen erreicht werden. Beispielsweise könnte man untersuchen, welche charakteristischen Merkmalskombinationen gehäuft (gruppenspezifisch) auftreten, diese systematisieren und die Relevanz der Merkmale für die Prognose ermitteln.

#### 6.3.2.2. Die Prädiktorkombinationen und Differentiatoren

Wie immer man auch vorgeht, es werden definierte Merkmalskombinationen und deren Beziehung zum Kriterium eruiert werden müssen. Die Merkmalskonfigurationen, die in einem empirisch ermittelten Zusammenhang mit verschiedenen Bereichen der Schulleistung stehen, bezeichne ich als *Prädiktorkombinationen*. Es sind also Kombinationen von Prädiktorvariablen mit je charakteristischer Beziehung zu unterschiedlichen Leistungskomplexen (zum Begriff der Konfiguration s. HORST 1954, 1966; CATTELL, COULTER & TSUJIOKA 1966; KRAUTH & LIENERT 1973).

Darüber hinaus werden die verschiedenen Prädiktorkombinationen (PK) wiederum zu Gruppen zusammengefaßt werden müssen. Diese Gruppierung erfolgt (empirisch) auf der Basis von *Differentiatoren*. Differentiatoren nenne ich solche Variablen, die durch ihr Auftreten die Beziehung sonst gleich strukturierter Prädiktorkombinationen zum Kriterium verändern. Dabei werden nur solche Variablen als Differentiatoren zu bezeichnen sein, die generelle Veränderungen bei mehreren Prädiktorkombinationen bewirken, denn prinzipiell bewirkt ja jede Variable solche Veränderungen. Eine solche Differentiatorvariable könnte beispielsweise die Ängstlichkeit sein. Praktisch würde das bedeuten, daß die Gruppe der PK mit dem Differentiator Ängstlichkeit eine ganze Reihe in sich verschieden strukturierter Merkmalskonfigurationen enthält. Aber, und es ist wichtig dies festzuhalten, die gleichen PK dieser Gruppe können ebenfalls in einer anderen Gruppe mit einem oder mehreren anderen Differentiatoren auf-

treten, eben deshalb, weil durch das Hinzutreten anderer Differentiatoren ihre Beziehung zum Kriterium verändert wird.

Dieser Gedankengang soll an einem sehr einfachen, fiktiven Beispiel verdeutlicht werden. Die PK: Hohe Intelligenz, mittlere Leistungsmotivation, ungünstige Familienverhältnisse könnte durch Konjunktion mit dem Differentiator Ängstlichkeit in einer anderen Beziehung zum Kriterium stehen als bei dem (eventuellen) Differentiator Rigidität.

Wie diese Beziehungen in der Realität aussehen, kann nur auf empirischem Wege ermittelt werden. Weiter ist anzumerken, daß hier nur eine sehr vereinfachte Darstellung des Sachverhaltes gegeben werden kann. Tatsächlich wird ein kompliziertes Netzwerk von Beziehungen zwischen Prädiktorkombinationen, Differentiatoren und Kriterium zu erwarten sein.

Für eine solche Prädiktorkombination muß nun, wie erwähnt, die Beziehung zum Kriterium angebar sein, also etwa die Wahrscheinlichkeit, eine bestimmte Schulleistung innerhalb eines definierten Vorhersagezeitraumes zu erreichen. Wenn von der Beziehung Prädiktorkombination – Kriterium die Rede ist, darf, wie oben ausgeführt, Kriterium qua Schulleistung nicht als Globalkriterium aufgefaßt werden. So wie es keine einfache Beziehung gibt zwischen einem Einzelprädiktor und der Gesamt(schul)leistung, so auch nicht zwischen ihr und einer Prädiktorkombination. Es ist grundsätzlich mit der Möglichkeit zu rechnen, daß der Zusammenhang zwischen einer PK und verschiedenen Leistungskomplexen unterschiedlich ist. D. h., die gleiche PK kann für den Leistungskomplex x eine günstige, für den Leistungskomplex y aber eine ungünstige Prognose ergeben.

Nun ist aber noch ein weiterer grundlegender Gesichtspunkt zu berücksichtigen. Man darf nicht dem Irrtum unterliegen anzunehmen, daß einem Schulleistungskomplex eine und nur eine Prädiktorkombination zugeordnet ist. Unterschiedliche PK können in gleicher Beziehung zu einem bestimmten Leistungskomplex stehen. Oder anders formuliert: *Die gleiche Leistung kann auf Grund ganz verschiedener Prädiktorkombinationen vorhergesagt werden.* Diese Überlegung berücksichtigt die Multikausalität von Schulleistung oder Leistung überhaupt. Damit wird jede Schulleistungsprognose komplexer, aber auch realitätsangemessener.

Es ist ferner denkbar, daß für jeden Leistungskomplex eine Hierarchie von Prädiktorkombinationen aufweisbar ist, die alle das Zustandekommen der in Frage stehenden Leistung als wahrscheinlich gelten lassen. An der Spitze einer solchen Hierarchie werden möglicherweise Kombinationen von wenigen „günstigen“ Merkmalen stehen, an ihrem Ende PK mit einer größeren Zahl von Merkmalen, unter denen sich für die Leistung „ungünstige“, aber auch diese ungünstigen Merkmale kompensierende finden.

### 6.3.3. Folgerungen

Die bisherigen Überlegungen sollten hinreichend deutlich gemacht haben, daß eine Schulleistungsprognose auf Grund von Einzelprädiktoren ebenso unzureichend bleiben muß, wie die auf der Basis einer schlichten Summation von Einzelprädiktoren. Eine begründete und gezielte Prognose muß einerseits die individuelle Simultankombination von Merkmalen in Rechnung stellen und andererseits sich auf die empirisch ermittelten Beziehungen zwischen Prädiktorkombinationen und Kriterium stützen. Die Prognose wird dann optimal, wenn eine der individuellen Simultankombination weitgehend entsprechende Prädiktorkombination aufgefunden wird und die Prognose sich dann an der Beziehung dieser PK zum Kriterium orientiert. Wie erwähnt, werden nicht sämtliche individuellen Merkmale zum Tragen kommen. Eine Entscheidung jedoch, welche Merkmale von Bedeutung sind und welche nicht, kann erst auf Grund von empirischen Untersuchungen getroffen werden, die die vielfältigen Verflechtungen der Prädiktoren angemessen berücksichtigen.

An dieser Stelle muß nochmals hervorgehoben werden, daß es nicht darum gehen kann, Individuen bestimmten Schultypen zuzuordnen. Vielmehr stellt sich die Aufgabe, auf der Grundlage der Beziehungen von Prädiktorkombinationen zu Leistungskomplexen unter Bezug auf die individuellen Merkmalsausprägungen qua Simultankombinationen jene Leistungsbereiche ausfindig zu machen, in denen die individuelle Erfolgswahrscheinlichkeit am größten ist. Erst ein zweiter Schritt ist es dann, zu prüfen, auf welche Weise sich diese möglichen Leistungsvollzüge im je gegebenen Bildungssystem realisieren lassen. Daß damit das Bildungssystem zwangsläufig selbst Gegenstand der Reflexion werden muß und Innovationen als notwendig erscheinen können, ist die logische Konsequenz.

Weiterhin ist ersichtlich, daß dieses Modell, bei einer inhaltlichen Auffüllung, eine differenzierte Beschreibung der Determinanten von Schulleistung (im Sinne umschriebener Leistungskomplexe) liefert, und zwar differenziert in zweierlei Hinsicht, nämlich bezüglich der Individuen und in Hinblick auf die Schulleistung. Damit sollte dieser Entwurf auch eine Aufforderung an die künftige Forschung darstellen. Notwendig ist vor allem die systematische Untersuchung der komplexen Beziehungen zwischen Prädiktorkombinationen und umschriebenen Leistungskomplexen, wobei letztere wiederum selbst Gegenstand intensiver Untersuchungen sein sollten. Aller Wahrscheinlichkeit nach wird sich dann bestätigen, daß es *die* Bedingungen *des* Schulerfolgs nicht gibt, ebensowenig wie die Eignung für *die* Realschule, *das* Gymnasium usw.

Wie bereits vermerkt, erscheint ferner die Übertragung der ausgeführten Modellvorstellung auf die Bereiche der Studienwahl sowie der Berufswahl als möglich und wünschenswert. Das Modell hat aber nicht nur die erwähnte deskriptive Funktion, sondern, wie im folgenden dargelegt werden wird, auch unmittelbare Relevanz für die Beratungspraxis.

## 6.4. Sequentielle Beratungsstrategie

Die im Modell aufgezeigten Beziehungen liefern zunächst einmal die notwendigen empirischen Grundlagen für eine gezielte Beratung. Darüber hinaus erlaubt dieses Modell nicht nur einen systematischen *Beratungsalgorithmus*, es macht ihn geradezu zwangsläufig erforderlich.

Die Beratung muß erfolgen im Sinne einer flow-chart in aufeinanderfolgenden Entscheidungsschritten, wobei der nächste Schritt immer durch das Ergebnis des vorhergehenden bestimmt wird. Entscheidungspunkte, die die weitere Richtung der Beratung bestimmen, sind jeweils die Resultate der Informationssammlung bezüglich der Ausprägung eines Merkmals oder Merkmalsbereiches.

Der erste Schritt bei der konkreten Beratung ist die Applikation von sogenannten *Differentiator*tests, d. h. von solchen Tests, die es erlauben, das zu beratende Individuum einer bestimmten Gruppe von Prädiktorkombinationen zuzuordnen. Das weitere Vorgehen hängt dann ab von den in dieser Gruppe angetroffenen Prädiktorkombinationen und den Zielvorstellungen des zu beratenden Individuums. Nach der Zuordnung des Individuums zu einer bestimmten Gruppe von Prädiktorkombinationen wird derjenige Test, Fragebogen o. ä. eingesetzt, oder allgemeiner gesagt: diejenige Information eingeholt, die in der Prädiktorkombination an erster Stelle steht. Innerhalb der Prädiktorkombination ist eine Rangreihe denkbar, an deren Spitze die Merkmale stehen, die unabdingbar vorhanden sein müssen, und an deren Ende dann zwar an sich „günstige“ und unterstützende Merkmale zu finden sind, deren Vorhandensein für das Erbringen einer bestimmten Leistung aber nicht obligatorisch ist.

Das Ergebnis dieser ersten Informationssammlung entscheidet dann darüber, welche Informationen als nächste einzuholen sind usw. Dabei ist es möglich und in der Regel sogar wahrscheinlich, daß innerhalb einer Differentiatorgruppe von einer Prädiktorkombination zu einer oder mehreren anderen gewechselt werden muß, je nach Ergebnis der schrittweisen Informationssammlung. Praktisch bedeutet dies, daß etwa das Testergebnis  $X_1$  die Grundlage liefert für die Auswahl des nächsten (Test-)Verfahrens, also bei hoher Intelligenz das Verfahren  $X_4$ , weil die Verfahren  $X_2$  und  $X_3$  bei einer derartigen Merkmalsausprägung keinen Voraussagewert haben. Bei niedriger Intelligenz würden dagegen die Verfahren  $X_2$  und  $X_3$ , nicht aber das Verfahren  $X_4$  Verwendung finden. Es werden also für jeden Schüler nicht immer die gleichen Verfahren eingesetzt, sondern nur diejenigen, die für den speziellen Schüler oder eine definierte Gruppe von Schülern bedeutsam sind im Hinblick auf die angetroffene Merkmalsausprägung. Es wird damit vermieden, vom Schüler Testergebnisse zu erheben, die für die Vorhersage seiner Schulleistung letztlich bedeutungslos (weil invalide) sind.

Dieses Beispiel sollte nicht zu der Fehlannahme führen, daß eine solche sequentielle Beratungsstrategie einer exzessiven Testanwendung gleich kommt. Im Gegenteil, es handelt sich hier um ein Verfahrensprinzip, das nicht an bestimmte Instrumente gebunden ist. Selbstverständlich sind objektive(re) Verfahren zu

bevorzugen, andererseits lassen sich relevante Informationen auch auf andere Weise gewinnen. Wesentlich ist hierbei aber, daß schrittweise nur Informationen über solche Merkmale des Individuums eingeholt und verwendet werden, die für die Prognose von Bedeutung sind, und sie nicht nur wegen ihrer face validity herangezogen werden.

*Ziel des sequentiellen Vorgehens* ist es, die der individuellen Simultankombination am besten entsprechende oder (anders gewendet) die ähnlichste(n) Prädiktorkombination(en) ausfindig zu machen und die Beratung an den zwischen Prädiktorkombinationen und Kriterium bestehenden Beziehungen zu orientieren. Es ist denkbar, für den Grad der Ähnlichkeit ein entsprechendes Ähnlichkeitsmaß zu entwickeln. Dabei könnte die Ähnlichkeit der individuellen Simultankombination mit Prädiktorkombinationen differenziert werden in eine zentrale und eine periphere Ähnlichkeit. *Zentrale* Ähnlichkeit meint Ähnlichkeit hinsichtlich obligatorischer Merkmale, *periphere* Ähnlichkeit bezieht sich auf solche Merkmale, die zwar Stützungsfunktion haben, aber nicht zwingend gefordert sind.

Optimal leistungsfähig und ökonomisch wird die Anwendung eines solchen Beratungsalgorithmus' erst über den Einsatz datenverarbeitender Anlagen werden; vgl. ALLINGER & HELLER (1974) sowie Bd. III dieses Handbuchs, Kap. 2 im II. Abschn. Dies vor allem deswegen, weil hier nicht nur kognitive, sondern auch nicht-kognitive Variablen von in der Regel komplexer Natur berücksichtigt werden müssen.

Es wurde oben ausgeführt, daß unterschiedliche Prädiktorkombinationen in gleicher Beziehung zu einem bestimmten Leistungskomplex stehen können. Vor allem diesem Tatbestand wird durch die sequentielle Beratungsstrategie Rechnung getragen, indem sozusagen schrittweise überprüft wird, ob die individuelle Simultankombination von Merkmalen einer derjenigen Prädiktorkombinationen entspricht oder sehr ähnlich ist, die das Erreichen einer antizipierten Leistung gewährleisten. Dabei werden nicht willkürlich „irgendwelche“, vermutlich bedeutsame Merkmale des Individuums erfaßt, sondern die aufeinanderfolgenden Schritte der Informationsgewinnung werden gesteuert durch das Ergebnis des jeweils vorhergehenden Untersuchungsschrittes.

## 6.5. Differentielle Individualprognose und individuelle Förderung

Wie bereits mehrfach ausgeführt, sollte sich die Bestimmung der Beziehungen Prädiktorkombinationen – Schulleistung nicht beziehen auf den Zusammenhang von Prädiktoren und Erfolg in einem bestimmten Schultyp, etwa Gymnasium, sondern auf den Zusammenhang von PK und bestimmten Leistungskomplexen, etwa sprachlicher, mathematischer usw. Leistungskomplexe. Es geht also nicht um eine Schullaufbahnberatung im Sinne einer Zuordnung zu bestimmten Schultypen, sondern um eine Beratung im Sinne der Bildung und Koordination von Leistungsschwerpunkten. Damit wird eine Beratung vermieden, deren Ge-

wicht auf der Auslese von für einen bestimmten Schultyp „passenden“ Schülern liegt. Eine solche Anpassungsfunktion der Beratung würde letztlich zu einer Stabilisierung auch mittlerweile überholter Schulsysteme führen, abgesehen davon, daß sie auch theoretisch höchst bedenklich wäre. Der direkte Bezug von Prädiktoren zu Leistungskomplexen hat den Vorteil, daß die einmal gefundenen Beziehungen relativ stabil bleiben dürften. Ein weiterer Vorteil der Abkehr von solchen Globalprognosen ist die Möglichkeit, individuelle Leistungsschwerpunkte nicht nur zu erkennen, sondern auf Grund dieser Kenntnisse auch pädagogische Maßnahmen setzen zu können.

Dieser Tatbestand soll an einem Beispiel verdeutlicht werden. Wir nehmen an, der Schüler käme ohne bestimmte Bildungsvorstellungen zur Beratung. Der Berater wird nun nach Anwendung der Differentiator-tests mit der schrittweisen Erhebung der notwendigen Informationen beginnen. Vorausgesetzt, die individuelle Simultankombination entspricht bis auf zwei oder drei Merkmale der Prädiktorkombination, die den erfolgreichen Vollzug sprachlicher Leistungen auf etwa „gymnasialem“ Niveau wahrscheinlich macht, dann weiß der Berater, dieses Individuum „könnte“ die genannten Leistungen erbringen, wenn bestimmte andere Merkmale auch noch vorhanden wären.

Der Berater kann nun in verschiedener Weise weiter vorgehen. Er überprüft, ob es nicht andere Prädiktorkombinationen gibt, die Merkmale enthalten, die in der Lage sind, die beiden fehlenden Merkmale zu kompensieren. Gibt es eine solche Kombination, dann ermittelt er, ob diese kompensatorischen Merkmale bei dem in Frage stehenden Schüler in ausreichendem Maße ausgeprägt sind. Es sei erneut angemerkt, daß er bei dieser Suche nicht auf vage Vermutungen angewiesen ist, sondern auf Grund der vorliegenden Ergebnisse gezielt vorgehen kann. Gesetzt den Fall, diese kompensatorischen Merkmale seien bei dem fraglichen Individuum nicht in ausreichendem Maße gegeben, dann kann der Berater eine andere Prädiktorkombination aufsuchen, die der individuellen Simultankombination am ehesten entspricht und seine Beratung danach ausrichten, welche Leistungsvollzüge auf Grund dieser PK als wahrscheinlich zu erwarten sind. Er kann aber auch überprüfen, inwieweit die „fehlenden“ Merkmale durch eine individuelle Förderung des Schülers sozusagen „nachträglich“ erlangt werden können. D. h., er hat die Möglichkeit, durch gezielte Förderungsmaßnahmen zu helfen bzw. helfen zu lassen, den Erfolg seiner Beratungstätigkeit sicherzustellen oder zumindest wahrscheinlicher zu machen. Damit wird deutlich, daß mit dem beschriebenen Vorgehen nicht nur eine individuelle Prognose möglich wird, sondern darüber hinaus auch gezielte Förderungsprogramme und Unterstützungsmaßnahmen sinnvoll eingesetzt werden können.

Am Ende einer solchen Beratung, der als Ergebnis des sequentiellen Vorgehens nun eine differenzierte Beschreibung der Leistungsmöglichkeiten des Individuums zugrunde liegt, wird dann die Entscheidung über den zu wählenden Bildungsweg im gegebenen Bildungssystem stehen. Hauptaufgabe des Beraters zu diesem Zeitpunkt ist es, das Individuum darüber zu informieren, auf welche Weise es seine Leistungspotenzen am ehesten realisieren kann.



Schließlich sei noch angeführt, daß es mit einer einmaligen Beratung nicht getan sein kann. Ein solches Vorgehen würde wesentliche Vorteile des beschriebenen Prognosemodells verschenken. Angenommen, man träge eine Vorhersage zum Zeitpunkt  $t_1$  auf der Grundlage einer bestimmten Simultankombination von Merkmalen. Der Schüler besuchte dann eine bestimmte Schule mit entsprechenden Lernforderungen. Dieser Schulbesuch bzw. die Schulleistungen selbst bewirken nun aber eine Veränderung der individuellen Merkmalskonfiguration. Dazu lassen sich die Untersuchungen etwa über die Auswirkungen der Schulleistung auf Leistungsmotivation, Ängstlichkeit, Lehrerverhalten, Elternverhalten usw. heranziehen (s. z. B. BLOOM 1973). Ferner laufen eine Reihe von intern und extern bedingten Persönlichkeitsentwicklungen ab. D. h. also, daß nach beispielsweise einem Jahr, sich die Simultankombination von Merkmalen verändert hat. Würde nun zum Zeitpunkt  $t_1 + \Delta_1$  eine neue Prognose abgegeben werden, dann müßten wir diese veränderte Simultankombination in Rechnung stellen und würden u. U. zu einer von der ersten verschiedenen Vorhersage kommen. Damit legt sich die Notwendigkeit einer *kontinuierlichen* Beratung nahe, die zu einer Bestätigung versus Revision des aktuellen Bildungsverlaufes führen kann. Allerdings müßte die Berücksichtigung solcher Veränderungen in einem starren Schulsystem zu erheblichen Mißlichkeiten führen. Abseits von bildungspolitischen Präferenzen ergibt sich so die sachlogische Forderung nach der Aufgabe von starren Schulsystemen zugunsten von durchlässigen, flexiblen Strukturen, die das „Umsteigen“ ermöglichen.

## 6.6. Vor- und Nachteile des Modells

### 6.6.1. Vorteile

- Das Modell berücksichtigt das individuelle Merkmalsgefüge des zu Beratenden,
- beschreibt empirisch abgesicherte Zusammenhänge zwischen charakteristischen Prädiktorkombinationen und Leistungskomplexen,
- erlaubt gezielte, begründete und am Individuum orientierte Beratung,
- ist in der Lage, individuellen Merkmalsveränderungen angemessen Rechnung zu tragen,
- verweist auf individuelle Förderungsmöglichkeiten und -notwendigkeiten,
- erlaubt und erfordert eine kontinuierliche Beratung,
- ist bei Verwendung datenverarbeitender Anlagen auch bei großen Schülerpopulationen einsetzbar,
- ist durch Bezugnahme auf umschriebene Leistungskomplexe weniger an bestimmte Schulsysteme gebunden und daher flexibel,
- liefert ein Konzept für die Anlage zukünftiger und die Integration bisheriger Forschungsarbeiten,
- ist übertragbar auf außerschulische Bereiche (Studien-/Berufsberatung).

## 6.6.2. Nachteile

- Das Modell ist sicherlich noch verbesserungsbedürftig, besonders unter dem Gesichtspunkt der Praktikabilität,
- erfordert komplexere Versuchspläne als bisher,
- muß noch inhaltlich aufgefüllt und auf seine Effizienz hin überprüft werden.

## 6.7. Ausblick

Zur Realisierung der vorgetragenen Gedankengänge sind noch einige Anmerkungen erforderlich. Ich bin der Meinung, daß eine umfassende empirische Überprüfung und Beschreibung der Beziehungen von Merkmalskonfigurationen zu klar definierten Leistungskomplexen mit den daraus abzuleitenden praktischen Konsequenzen ein Fernziel darstellt, dem es sich sukzessive zu nähern gilt. Die Komplexität dieser Aufgabe kann aber nur der negativ werten, der seine Augen verschließt vor der Komplexität der anstehenden Probleme. Die vorgetragenen Überlegungen stellen den Versuch dar, eine Konzeption zu entwickeln, die als Bezugsrahmen für künftige Arbeiten dienen kann.

Dieser Ansatz ist sicherlich noch verbesserungsbedürftig, zunächst liefert er nur eine Diskussionsgrundlage. Wie auch immer, die weitere Forschung zum Problem der Schulleistung und ihrer Prognose sollte nicht „konzeptlos“ erfolgen. Anderenfalls gerät man in die Gefahr, zwar über eine Vielzahl von Untersuchungen zu verfügen, deren theoretische Integration post hoc dann nicht nur schwierig, sondern u. U. gänzlich unmöglich, wenn nicht gar überflüssig sein kann. Vor allem aber, und das dürfte das Entscheidende sein, blieben in diesem Falle Schulleistungsprognose und damit Schullaufbahnberatung ohne die dringend notwendige empirische Fundierung.

## Literaturverzeichnis

- ALLINGER, U. & HELLER, K., 1974. Automatische Klassifikation von psychologischen Untersuchungsbefunden. In: Kultusministerium Baden-Württemberg (Hrsg.), *Bildungsberatung in der Praxis* (= Reihe A, Nr. 29). Villingen.
- ASTIN, A. W., 1964. Personal and environmental factors associated with college drop-outs among high aptitude students. *J. Educ. Psychol.*, 55, 219–227.
- AURIN, K., GAUDE, P. & ZIMMERMANN, K. (Hrsg.), 1973. *Bildungsberatung*. Ffm.
- BARTENWERFER, H. & GIESEN, H., 1974. Pilotstudie über die Beobachtung und Analyse von Bildungsverläufen DIPF. Frankfurt/M.
- BARTON, K. u. a., 1972. Personality and IQ-measures as predictors of school achievement. *J. Educ. Psychol.*, 63, 398–404.
- BECKER, W. C. u. a., 1962. Relations of factors derived from parent-interview ratings to behavior problems of five-year olds. *Child Developm.*, 33, 509–535.
- BLOOM, B. S., 1973. Individuelle Unterschiede in der Schulleistung: ein überholtes Problem? In: W. EDELSTEIN & D. HOPF (Hrsg.), *Bedingungen des Bildungsprozesses*. Stuttgart.
- BLOOM, B. S. u. a., 1972. *Taxonomie der Lernziele im kognitiven Bereich*. Weinheim.

- BRANDSTÄTTER, H. u. a., 1966. Zur persönlichkeitspezifischen Vorhersagbarkeit von Leistungsdaten. *Z. exp. angew. Psychol.*, 13, 183—198.
- CATTELL, R. B., COULTER, M. A. & TSUJIOKA, B., 1966. Taxonometric recognition of types, functional emergents. In: R. B. CATTELL (Hrsg.), *Handbook of multivariate experimental psychology*. Chicago.
- DIGMAN, J. M., 1966. Interaction and non-linearity in multivariate regression. In: R. B. CATTELL (Hrsg.), a. a. O., Chicago.
- DOMINO, G., 1971. Interactive effects of achievement orientation and teaching style on academic achievement. *J. Educ. Psychol.*, 62, 427—431.
- EZEKIEL, M. & FOX, K. A., 1967. *Methods of correlation and regression analysis*. New York.
- FINGERHUT, W. & LANGFELDT, H. P., 1974. Leistungsbeurteilung durch Notengebung. In: K. HELLER (Hrsg.), Heidelberg.
- FINGERHUT, W. & LANGFELDT, H. P., 1971. Schülermerkmale, Lehrermerkmale und ihre Beziehung zu Schulnoten. Marburg (unveröffentl. Dipl.-Arbeit).
- GAEDIKE, A. K., 1974. Determinanten der Schulleistung. In: K. HELLER (Hrsg.), Heidelberg.
- GAEDIKE, A. K., 1975. Untersuchungen zur Validität des KFT. Bonn (Diss. PHR).
- GROOMS, R. R. & ENDLER, N. S., 1960. The effect of anxiety on academic achievement. *J. Educ. Psychol.*, 51, 299—304.
- HARTLEY, J. u. a., 1971. Academic motivation and programme learning. *Br. J. Educ. Psychol.*, 41, 171—183.
- HELLER, K. (Hrsg.), 1974. *Leistungsbeurteilung in der Schule*. Heidelberg.
- HÖRMANN, H., 1964. *Aussagemöglichkeiten psychologischer Diagnostik*. Göttingen.
- HOFFMANN, M., 1974. *Beratungslehrer in der Bildungsberatung — Konzeption und Realität*. Bonn (unveröffentl. Dipl.-Arbeit).
- HOLLAND, J. L., 1960. The prediction of college grades from personality and attitude variables. *J. Educ. Psychol.*, 51, 245—254.
- HOLLAND, J. L. & NICHOLS, S., 1964. Prediction of academic achievement and extra-curricular achievement in college. *J. Educ. Psychol.*, 55, 55—65.
- HORN, R., 1974. Leistungsmessung und Lernzieldefinition. In: K. HELLER (Hrsg.), Heidelberg.
- HORN, R., 1972. *Lernziele und Schülerleistung*. Weinheim.
- HORST, P., 1966. An overview of the essentials of multivariate analysis methods. In: R. B. CATTELL (Hrsg.), a. a. O., Chicago.
- HORST, P., 1954. Pattern analysis and configural scoring. *J. Clin. Psychol.*, 10, 3—11.
- HUSÉN, T. & BOALT, G., 1968. *Bildungsforschung und Schulreform in Schweden*. Stuttgart.
- INGENKAMP, K. H. (Hrsg.), 1971. *Die Fragwürdigkeit der Zensurengebung*. Weinheim.
- KRAUTH, J. & LIENERT, G., 1973. KFA. Die Konfigurationsfrequenzanalyse. Freiburg/Br.
- LAHADERNE, H. M. & JACKSON, P. W., 1970. Withdrawal in the classroom. *J. Educ.*, 61, 97—101.
- LORD, F. M. & NOVICK, M. R., 1968. *Statistical theories of mental test scores*. Reading, Mass.
- MCCANDLESS, B. R. u. a., 1972. Teachers marks, achievement test scores, and aptitude relations with respect to social class, race and sex. *J. Educ. Psychol.*, 63, 153—159.
- MCMENAR, Q., 1962. *Psychological Statistics*. New York.
- NICKEL, H. u. a., 1973. Angstwerte, Intelligenztest- und Schulleistungen sowie der Einfluß der Lehrerpersönlichkeit bei Schülern verschiedener Schularten. *Psychol. in Erz. u. Unterr.*, 20, 1—13.
- RAYNOR, J. O., 1970. Relationships between achievement-related motives, future orientation and academic performance. *J. of Person. a. Social Psychol.*, 15, 28—33.

- SARASON, S. B., 1966. The measurement of anxiety in children. In: SPIEGELBERGER, CH. D. (Hrsg.), *Anxiety and Behavior*. New York.
- SEITZ, W., 1970. Über den Zusammenhang von Persönlichkeitseigenarten, Schulnoten und Hawik-Leistungen bei Volksschülern. *Psychol. Beiträge*, 12, 579–602.
- SMITH, C. P., 1964. Relationships between achievement-related motives and intelligence, performance level and persistence. *J. abn. soc. Psychol.*, 68, 523–530.
- SWEENEY, C. J. u. a., 1970. A test of the inverted-U hypotheses relating achievement, anxiety and academic test performance. *J. Psychol.*, 74, 267–273.
- UHLINGER, C. A. & STEPHENS, M. W., 1960. Relation of achievement motivation to academic achievement in students of superior ability. *J. Educ. Psychol.*, 51, 259 bis 266.
- WEINGARDT, E., 1964. *Korrelation und Voraussagewert von Zeugnisnoten bei Gymnasiasten*. München.
- WORRELL, L., 1959. Level of aspiration and academic achievement. *J. Educ. Psychol.*, 50, 47–54.



## II. Abschnitt

### Aufgabenfeld der Schullaufbahn- und Systemberatung



## 0. Einleitender Kommentar

Es ist müßig darüber zu streiten, daß es verschiedene Gesichtspunkte zur Systematisierung des Problembereichs „Bildungsberatung“ gibt. Die in diesem Handbuch vertretene Konzeption der Unterscheidung von Beratungsaufgaben nach dem Kriterium des Zielgegenstandes, wie sie implizit auch anderen Expertengremien als Grundlage diente (z. B. AURIN u. a. 1973), verfolgt in erster Linie Ordnungsfunktion. Es darf jedoch nicht übersehen werden, daß in der Beratungspraxis die einzelnen – theoretisch unterscheidbaren – Aufgabenkategorien mehr oder weniger als Konkretion, d. h. nicht völlig unabhängig voneinander, in Erscheinung treten. Für die theoretische Fundierung der Bildungsberatung und die praktische Lösung anstehender Beratungsprobleme ist es gleichermaßen sehr wichtig, ein brauchbares Ordnungsschema zur Verfügung zu haben. So benötigt etwa der Bildungsberater nicht nur klar definierte Kategorien, sondern auch anschaulich beschriebene Leitbilder, um aus der Komplexität des Erscheinungsbildes die jeweilige Kernproblematik zu identifizieren und gezielte Maßnahmen zur Problemlösung bzw. Entscheidungsfindung ergreifen zu können.

*Hauptaufgabenfelder* einer differenzierten Bildungsberatung sind (1) die Schullaufbahn- und Systemberatung, (2) die Individualberatung oder Einzelfallhilfe, (3) die Systemberatung. Sicherlich läßt sich eine Reihe sachlogischer Argumente für eine vierte Kategorie, die Berufs(bildungs)beratung, anführen (vgl. Strukturplan des Dt. Bildungsrates). In der Bundesrepublik treten jedoch Bildungs- und Berufsberatung als getrennte organisatorische Einheiten – mit unterschiedlichen, formal begründeten Kompetenzansprüchen – auf, so daß es mit Blick auf diese Realitäten wenig sinnvoll erschien, hier die Berufsberatung als *integrativen* Bestandteil der Bildungsberatung miteinzubeziehen. In anderen Ländern, wo beide Beratungsinstanzen (Berufsberatung und Schullaufbahnberatung) mehr oder weniger eine organisatorische Verflechtung darstellen, wurden entsprechende Problemaspekte unter dem Begriff „Berufsbildungsberatung“ behandelt (vgl. Abschnitt II im I. Band). Ein analog konzipiertes Modell im Hinblick auf die Studienberatung findet sich im letzten Beitrag dieses Handbuchbandes.

Schließlich bedarf es noch einer kurzen Erläuterung, warum hier Aufgaben der Schullaufbahn- und Systemberatung unter ein und demselben Abschnitt behandelt werden. Schullaufbahn- und Systemberatung übernehmen beide eine wichtige Mittlerrolle zwischen dem ratsuchenden Schüler und dem System Schule. Während die Schullaufbahnberatung dabei mehr individuumzentrierte Aufgaben erfüllt (Beratung über individuell angemessene Bildungswege u. ä.), entfaltet die Systemberatung mehr schul(system)bezogene Aktivitäten (z. B. Beratung bei der Curriculumrevision, der Unterrichtsorganisation, der Leistungsbeurteilung usw.). Bei unterschiedlicher Akzentuierung der beiden Beratungsansätze steht doch jeweils die Vermittlungsfunktion im Zentrum der Aktivitäten von Schullaufbahn- und Systemberatung, so daß die einschlägigen Probleme dem gleichen Aufgabenfeld zugeordnet werden können.



Die Aufgaben und Probleme der *Schullaufbahnberatung* sind hier schulstufenbezogen dargestellt. Zunächst orientiert GEBAUER über die Beratung im Elementar- und Primarbereich. Nach einleitenden Ausführungen über Grundsatzfragen und wichtige strukturelle Bedingungen der Sozialisation im Vor- und Grundschulalter werden Aufgabenschwerpunkte der Beratung im Elementar- und Grundschulbereich sowie relevante Einschulungsprobleme erörtert. Die größte Effizienz dieser frühen Bildungsberatung erblickt der Autor dabei in der „Kooperation von funktionaler und institutioneller Erziehungs- und Bildungsberatung“, d. h. im Zusammenwirken verschiedener Expertengruppen und Institutionen (Psychologen, Ärzte, Beratungs- und Sonderschullehrer, Erziehungs- und Bildungsberatungsstellen u. a.).

Am Beispiel der Übergangsberatung an der Schwelle zur Sekundarstufe wird die Grundstruktur der „klassischen“ Schullaufbahnberatung aufgewiesen (HELLER). Die tragenden Säulen der Entscheidungsvorbereitung bzw. Erstellung von Schuleignungsprognosen sind hier die Bildungs(weg)information, die Schulleistungsbeurteilung und die Begabungsdiagnose. Einzelfallhilfe und Systemberatung treten – von Fall zu Fall – als flankierende Maßnahmen hinzu. Abschließend werden Maßnahmen zur Verbesserung der Bildungswegberatung vorgeschlagen, wobei insbesondere die Einführung der (integrierten) Orientierungsstufe gefordert wird. Spezifische Aufgabenfunktionen, die einzelnen Beratungsinstanzen sowie Probleme der Datengewinnung (Methodeneinsatz) und Fragen zum organisatorischen Ablauf der Orientierungsstufenberatung sind Themen des Beitrags von BETHÄUSER. Beispiele konkreter Beratungsaktivitäten beschließen den instruktiven Bericht.

Über den Aufbau eines Beratungssystems in der Sekundarstufe II handelt der folgende Beitrag von FAIST. Die zunehmende Differenzierung und Individualisierung des Bildungsangebots auf der gymnasialen Oberstufe erfordern eine detaillierte Information und Beratung in bezug auf das Lernangebot und die individuelle Eignung. Informationsveranstaltungen und berufsvorbereitender Unterricht sind – neben schriftlichem Informationsmaterial – dabei wichtige Möglichkeiten der Bildungsinformation. Zur Eignungsermittlung werden vor allem psychodiagnostische und pädagogische Testverfahren eingesetzt. Ferner ist eine Krisenberatung in Konfliktfällen angezeigt.

Mit Problemen der Bildungsberatung an Gesamtschulen beschäftigt sich der Beitrag von UHLIG. Ähnlich wie in der Sekundarstufe II erfordern ein größeres Unterrichtsangebot und verstärkte Wahlmöglichkeiten des Schülers auch hier eine Intensivierung der Schullaufbahnberatung. Die Zuweisung zu Förderkursen, Wahldifferenzierung, Beratung in bezug auf Schulabschlußqualifikationen bzw. alternative Ausbildungswege sind Aufgaben, die dem Bildungsberater bzw. Schulpsychologen und Beratungslehrer an Gesamtschulen überantwortet werden. Darüber hinaus stellen Einzelfallhilfe und Systemberatung notwendige Ergänzungen der Schullaufbahnberatung dar. „Es gilt einen Beratungsdienst zu institutionalisieren, der den spezifischen Problemen und Bedürfnissen der Gesamtschulen gerecht wird. Dieser Beratungsdienst wird geprägt sein durch die

räumliche Nähe und die Interaktion aller am Beratungsprozeß Beteiligten. Er muß als schulinterner Dienst durch einen externen Beratungsdienst ergänzt werden.“

Praktisch die gleichen oder ähnliche Forderungen gelten für die Beratung an Modellschulen (H. V. HOFFMANN). Ein Spezifikum ist jedoch unübersehbar: Nirgendwo sonst wird die Verklammerung von Schullaufbahn- und Systemberatung so deutlich wie am Beispiel der Modellschulberatung. Hier rücken die Ziele der Schulreform (Demokratisierung der Schule, Maximierung der Bildungschancen jedes einzelnen, soziale Integration usw.) in den Mittelpunkt des Aufgabenkatalogs, wobei die „Beratung als Mittel zur Erreichung von Bildungszielen (immer) auf den Schüler bezogen“ bleibt.

Möglichkeiten und Grenzen der internen vs. externen *Systemberatung* sind schließlich zentrales Thema des Beitrags von GAUDE. Systemberatung dient einmal „der Optimierung bestimmter Prozesse und Strukturen innerhalb des Systems (Schule), ohne die Systemziele selbst zu analysieren oder zu modifizieren. Zum anderen kann Systemberatung auf der Grundlage systematischer Beobachtungen und Analysen bestehender Schulsysteme zur Entwicklung neuer Zielvorstellungen beitragen, die ihrerseits Systemänderungen notwendig machen“ (innovative Funktion). Beide Ziele verfolgt die Systemberatung — als Teil einer umfassenderen Konzeption von Bildungsberatung —, wobei die Bereiche der Planung, der Realisierung, der Evaluation und der Revision als konstituierende Prozeßvariablen des Schulsystems die Aufgabenfelder abstecken.



## 1. Beratung im Elementar- und Primarbereich

### 1.1. Grundsätzliches zur Beratung im Elementar- und Primarbereich

Irgendwann zwischen dem vollendeten 3. und 8. Lebensjahr erfahren so gut wie alle unsere Kinder zum ersten Mal eine kollektive Erziehung und Bildung im Rahmen einer eigens dafür vorgesehenen Institution. In Gestalt einer Kindergärtnerin oder eines Erstklässlehrers begegnet ihnen hier erstmals ein bisher fremder Berufserzieher. In manchen Fällen erlangt diese Erstbegegnung im positiven oder im negativen Sinne geradezu schicksalhafte Bedeutung und prägt das Verhalten der betreffenden Kinder auch für die nächsten neun bis zwanzig Jahre, die sie von jetzt an vorwiegend in Bildungsinstitutionen verbringen.

Diese *Erstbegegnung mit Berufserziehern* und Gleichaltrigen in einer neuen Institution ist aber nicht nur für die unmittelbar betroffenen Kinder von Bedeutung; auch Mütter und Väter, Großeltern und sonstige Verwandte nehmen mehr oder weniger bewegten Anteil an der jetzt so völlig andersartigen Lebenssituation: Wie wird sich Peter, wie wird sich Inge in dem neuen und fremdartigen Sozialgebilde „Kindergarten“ bzw. „Grundschule“ behaupten? Werden sie in die gemeinsamen Spiele und sonstigen Unternehmungen voll integriert werden oder ein Aschenputtel-Dasein am Rande führen? Ist Gabi schulreif? Wird sich Klaus als hinreichend begabt erweisen und sich rege am Unterricht beteiligen oder wird er „abschalten“ und „träumen“? Wird er später das Gymnasium besuchen können? Werden in dieser ersten und entscheidenden großen Bewährungsprobe außerhalb des Elternhauses die schon so lange befürchteten Begabungsmängel und Erziehungsfehler offenkundig werden?

Solche und ähnliche Fragen haben sich besorgte Eltern beim Kindergarten- bzw. Schuleintritt ihrer Kinder schon vor vielen Jahrzehnten gestellt. Mehr oder weniger deutlich haben sie ihre echten Besorgnisse und Fragen zu Erziehungs-, Lern- und Bildungsproblemen auch damals schon mit Kindergärtnerinnen und Grundschullehrern besprochen und um Ratschläge zur besseren Bewältigung ihrer Probleme gebeten. Dies geschieht auch noch heute.

Seit den sechziger Jahren ist nun allgemein ein sehr verstärktes Interesse der Öffentlichkeit und der Eltern an Problemen der Erziehung und der Bildungseinrichtungen festzustellen. Nach der berühmt gewordenen LÜCKERT-HOFFMANN-Kontroverse<sup>1</sup> in den Jahren ab 1966 konzentrierte sich dieses Interesse mehr und mehr auf die öffentlichen Bildungseinrichtungen für die 3- bis 8jährigen, denen LÜCKERT Rückständigkeit vorgeworfen hatte. Aber auch die Mög-

lichkeiten der kognitiven Frühförderung sowie einer ausgewogenen, alle Persönlichkeitsbereiche umfassenden *Kleinkinderziehung* im Elternhaus wurden jetzt intensiver als früher diskutiert. Zeitungen, Illustrierte und die pädagogisch-psychologische Fachliteratur nahmen sich dieser Themen ebenso an wie Rundfunk, Fernsehen und die Volkshochschulen. Spezielle Elternzeitschriften und -bücher machten ihren Lesern eindringlich klar, wie wichtig für die Zukunft ihrer Kinder eine gezielte Förderung schon in den ersten Lebensjahren sei. Es entstanden vielerorts diesbezügliche *Elterninitiativen*, unter denen die sogenannten „antiautoritären Kinderläden“ am meisten Beachtung fanden. Durch diese vielfältigen und unüberschaubar gewordenen öffentlichen Diskussionen und Aktivitäten zu Fragen der richtigen und falschen Kleinkinderziehung wurden einerseits viele Eltern in ihrem natürlichen Erziehungsverhalten verunsichert; andererseits stieg aber gerade dadurch auch ihr Bedürfnis nach weiterer Erziehungs- und Bildungsinformation sowie nach ganz individueller Beratung. 1957 schrieb der Soziologe SCHELSKY, daß unsere weiterführenden Schulen

„zur ersten und damit entscheidenden zentralen sozialen Dirigierungsstelle für die künftige soziale Sicherheit, für den künftigen sozialen Rang und für das Ausmaß künftiger Konsummöglichkeiten“<sup>2</sup>

geworden seien.

Damals dürften die meisten Eltern diesen Satz im Hinblick auf die Schullaufbahn ihrer Kinder und ihre damit zusammenhängenden Wünsche etwa folgendermaßen interpretiert haben: Es kommt vor allem darauf an, unser Kind im 4. Grundschuljahr und im Gymnasium zum Aufpassen und zum Mitarbeiten zu veranlassen.

Heute dagegen wissen die meisten Eltern, daß die entscheidenden Weichenstellungen für die künftigen *Bildungschancen* und für den künftigen sozialen Rang schon in den ersten Lebensjahren, spätestens jedoch in den ersten Grundschuljahren erfolgen. Dieses neue Wissen dürfte mit dazu beigetragen haben, daß Eltern heute noch häufiger als früher von sich aus Rat und Hilfe in Erziehungsfragen bei Fachleuten suchen, also vor allem bei Erzieherinnen, Grundschullehrern, Erziehungs- und Bildungsberatern sowie bei Beratungslehrern.

Ein weiterer Grund für das zunehmende Bedürfnis nach Bildungsberatung bereits im Elementar- und Primarbereich ist in dem raschen Wandel zu suchen, in dem sich nicht nur unsere Gesellschaft und Kultur im allgemeinen befinden, sondern auch und gerade unser Bildungswesen. Noch vor wenigen Jahren wären auch für Pädagogen Begriffe wie „Elementar-“ bzw. „Primarbereich“ des Bildungswesens, „Vorklasse“, „Eingangsstufe“, „Sekundarstufe I“, „kooperative Gesamtschule“ höchst nebulös und unverständlich geblieben. Die Eltern erwarten mit Recht vom Berufspädagogen auch hier präzise Auskünfte und gegebenenfalls individuelle Beratung.

Besonders wichtig, ja geradezu unentbehrlich wird eine Erziehungs- und Bildungsberatung immer dann, wenn sich bei Kindern im Elementar- und Primar-

bereich Schwierigkeiten im Spielverhalten, im Sozialkontakt oder im Leistungsbereich zeigen, wenn Wahrnehmungsstörungen vorliegen, sich neurotische Fehlentwicklungen oder Sprachstörungen anbahnen. In all diesen Fällen kommt es entscheidend darauf an, daß der Berufserzieher einigermaßen deutlich die zugrunde liegende Störung diagnostiziert oder — falls ihm eine klare Diagnose nicht möglich ist — ohne Scheu geeignete Fachleute bzw. Institutionen hinzuzieht (z. B. Psychologen, Ärzte, Beratungs- und Sonderschullehrer, Erziehungs- und Bildungsberatungsstellen). Gerade hier, im Zusammenwirken verschiedener Fachleute und Institutionen, in der *Kooperation von funktionaler und institutioneller Erziehungs- und Bildungsberatung*, werden nicht nur die treffendsten Diagnosen, Bildungs- und Therapievorschläge erarbeitet; vielmehr werden regelmässig bei echter Teamarbeit alle an der Beratung Beteiligten (Eltern, Erzieher und hauptberufliche Berater) von dieser Zusammenarbeit profitieren. Dabei wird ihr Blick für die Besonderheiten des hilfsbedürftigen Kindes geschrft und ihr Verständnis für ähnlich gelagerte Schwierigkeiten anderer Kinder vergrössert. Leider zeigt ein nüchterner Blick auf die gegenwärtige Erziehungswirklichkeit in unseren Kindergärten, Vorklassen, Eingangsstufen und folgenden Grundschulklassen, daß die hier skizzierte Zusammenarbeit verschiedener Fachleute mit den Eltern in der Erziehungs- und Bildungsberatung mehr die Ausnahme als die Regel, mehr Programm als schon praktizierte Wirklichkeit ist.

Damit Erzieherinnen, Sozialpädagogen, Vorklassenlehrerinnen und Grundschullehrer im Elementar- und Primarbereich ihre immer notwendiger werden den Beratungsaufgaben befriedigend erfüllen können, bedarf es einiger grundlegender Voraussetzungen: Schon in den Fachschulen, Fachhochschulen, Pädagogischen Fachseminaren und Pädagogischen Hochschulen müssen sie *obligatorisch* eingeführt werden in die wichtigsten Grundtatsachen der normalen und pathologischen Entwicklung des Kindes, der verschiedenen Formen neurotischer Fehlentwicklungen und Lernstörungen, der Ursachen körperlicher, seelischer und geistiger Defekte und ihrer Auswirkungen auf Verhalten und Lernleistungen der betreffenden Kinder. Sehr hilfreich wäre auch eine Einführung in die Strategie und Taktik von Beratungsgesprächen mit Eltern.

Umgekehrt fehlt den hauptberuflichen *Schulpsychologen, Erziehungs- und Bildungsberatern*, die ja meist lediglich ein Studium der Psychologie absolviert haben, in aller Regel eine hinreichend intime Kenntnis dessen, was in unseren Kindergärten, Vorklassen, Schulkindergärten und Grundschulen wirklich vor sich geht. Es wäre gut, wenn man bald dahin kommen könnte, daß sie bereits während ihrer Universitätsausbildung wenigstens eine theoretische Einführung in die Ziele, Arbeitsweisen und Organisationsformen dieser Bildungsinstitutionen bekommen könnten. Bis heute müssen sie sich diese für sie so wichtigen Kenntnisse erst während der praktischen Tätigkeit in ihren Institutionen erwerben.

Mehr und mehr — allerdings noch längst nicht im wünschenswerten Umfang — wird jetzt durch die Ausbildung und Stundenplanentlastung der sogenannten

*Beratungslehrer* ein Bindeglied geschaffen zwischen den hauptberuflichen Lehrern und Erziehern einerseits und den hauptberuflichen Beratern andererseits.<sup>3</sup> Es ist also festzustellen, daß noch längst nicht optimale Voraussetzungen für die Beratung im Elementar- und Primarbereich geschaffen worden sind. Andererseits wird aber von vielen Erzieherinnen, Lehrern, Erziehungs- und Bildungsberatern seit langem eine erfolgreiche Beratungsarbeit betrieben. Sie geschieht auf mehrfache Weise:

- (1) durch gezielte Elternabende (mit oder ohne Fach-Referenten) und durch anschließende Diskussionen;
- (2) durch die gelegentliche Beratung an der Kindergarten- bzw. Schultür beim Bringen oder Abholen der Kinder;
- (3) durch spezielle Elternsprechstunden der Erzieherinnen oder Lehrer;
- (4) durch Einschaltung geeigneter hauptberuflicher Berater;
- (5) gelegentlich — besonders im ländlichen Raum — auch heute noch durch Besuche bei Eltern.

## 1.2. Elementar- und Primarbereich im Wandel

Wer sich anschickt, Bildungsberatung zu betreiben, der sollte sich zuvor unbedingt Klarheit verschaffen über Ziele, Organisation und Wege der Bildungseinrichtungen, über die er berät. Elementar- und Primarbereich sind gegenwärtig sowohl inhaltlich als auch organisatorisch in einer Phase besonders raschen Wandels begriffen. Deshalb erscheint es sinnvoll und notwendig, an dieser Stelle nachzudenken über Ursachen und Zielrichtungen dieses Wandels.

*Vorschulische Erziehung* und vorschulisches Lernen der Kleinkinder bis zum vollendeten 5. Lebensjahr waren so lange kein ernsthaftes pädagogisches und öffentliches Problem, wie sich das Erwerbsleben der Eltern im wesentlichen im gut überschaubaren Bauernhof oder Handwerksbetrieb abspielte. Hof, Garten, Stall, Arbeitsraum, Straße, Feld und Wald waren nicht sehr gefährlich und boten Platz und Anregung zu vielfältigen Spielen und Lernprozessen. Hinzu kamen Anregungen durch die beobachtete Berufsarbeit der Eltern und das allmähliche Hineinwachsen in diese Arbeit durch kleine Hilfsarbeiten. Mit der Vollendung des 5. Lebensjahres erfolgte im 18. und 19. Jahrhundert ohnehin die Einschulung. Fünfjährige und jüngere Kinder wurden damals gezwungen, in großen Gruppen und in strenger Disziplin das Lesen, Schreiben und Rechnen zu erlernen. Im preußischen „*General-Landschul-Reglement*“ Friedrichs des II. von 1763 heißt es dazu u. a.:

„Zuvörderst wollen Wir, daß alle Unsere Untertanen, es mögen sein Eltern, Vormünder oder Herrschaften, denen die Erziehung der Jugend obliegt, ihre eigene sowohl als ihrer Pflege anvertraute Kinder, Knaben oder Mädchen, wo nicht eher, doch höchsten vom fünften Jahre ihres Alters in die Schule schicken . . .“<sup>4</sup>

Mit Beginn der Industrialisierung wuchs allerdings die Gefahr der Vernachlässigung und Verwahrlosung der noch nicht schulpflichtigen Kinder beträchtlich. Um diesen Gefahren vorzubeugen, wurde bereits im 18. Jahrhundert (z. B. durch OBERLIN) und verstärkt im 19. Jahrhundert eine Reihe von *Kleinkinderbewahranstalten* gegründet, die an mehreren Stellen zu *Kleinkinderschulen* für drei- bis vierjährige Kinder ausgebaut wurden. Neben moralischer und religiöser Unterweisung wurden hier insbesondere Grundkenntnisse im Lesen, Schreiben, Rechnen und Stricken vermittelt.

Eine wirklich grundlegende Neuorientierung erhielten diese Bestrebungen dann durch Friedrich FRÖBEL, der 1837 in Blankenburg seine „Anstalt zur Pflege des Beschäftigungstriebes für Kindheit und Jugend“ gründete. Aus ihr ging dann ab 1840 der „Allgemeine Deutsche Kindergarten“ hervor. FRÖBEL hatte mit sicherem Blick die Nachteile einer Verschulung und Überforderung der drei- bis vierjährigen Kleinkinder erkannt. An die Stelle der überlieferten Schulfächer setzte er mit Recht das Prinzip des freien Spiels, das viel eher als diese eine harmonische Entfaltung der kindlichen Anlagen garantieren könne.<sup>5</sup> Mit seinen „Gaben“ (Ball, Kugel, Würfel, Walze, Baukästen usw.) lieferte er für die Kindergärten zugleich die benötigten *Spiel- und Beschäftigungsmaterialien*. Nach dieser durch FRÖBEL erfolgten Weichenstellung arbeiteten die allermeisten mitteleuropäischen Kindergärten im wesentlichen bis vor wenigen Jahren, in vielen bis heute.

Nun hatte aber FRÖBEL selbst die Unzulänglichkeit eines Kindergartens erkannt, in dem nur gespielt wurde. Deshalb forderte er für die 4- bis 5jährigen noch nicht schulpflichtigen Kinder die

„Einrichtung einer „Vermittlungs- oder *Vorschule*, zur Verknüpfung zwischen dem Kindergarten und der reinen, eigentlichen Lernschule“.<sup>6</sup>

Diese wurde aber zu seinen Lebzeiten nur an wenigen Stellen in die Tat umgesetzt. (In Form der jetzt überall neu entstehenden „Vorschulversuche“ in Kindergärten, „Schulkindergärten“, „Vorklassen“ und „Eingangsstufen“ der Grundschule werden diese FRÖBELschen Gedanken – wenn auch in veränderter Form – wieder aufgenommen und verwirklicht.)

Auf Grund der Beobachtung, daß die jüngeren Kinder im allgemeinen das Ziel des ersten Grundschuljahres schlechter erreichten und häufiger die 1. Klasse wiederholen mußten als die etwas älteren Kinder, wurde seit dem Ende des 19. Jahrhunderts das *Einschulungsalter* allmählich immer weiter heraufgesetzt. Immer deutlicher wurde erkannt, daß 5jährige Kinder im damals selbstverständlichen und ausschließlich praktizierten strengen *Frontalunterricht* leicht überfordert werden konnten. In den zwanziger Jahren entstand die sogenannte *Schulreifepsychologie*<sup>7</sup>, die nach dem 2. Weltkrieg insbesondere von A. KERN und seinen Schülern wiederaufgenommen und mit großer Breitenwirkung vertreten wurde.<sup>8</sup> Mit Hilfe von *Schulreifetests* wurden einige für den Erstunterricht als wichtig erachtete Fähigkeiten – insbesondere die *Gliederungsfähigkeit* – gemessen.



Vom Ausgang solcher psychologischen Schulreifeprüfungen (mancherorts auch von gleichzeitig durchgeführten ärztlichen *Schuleignungsuntersuchungen*) wurde es – und wird es vielerorts noch heute! – abhängig gemacht, ob ein Kind eingeschult oder für ein Jahr vom Schulbesuch ausgeschlossen wird.

Der hinter einer solchen rigiden Vorstellung von Grundschule und von kindlicher Entwicklung stehende Gedankengang kommt bei KERN ganz klar zum Ausdruck. Er geht davon aus, daß die Gliederungsfähigkeit sich im Kinde nach immanenten Gesetzmäßigkeiten entwickelt, also kaum etwas mit Übung zu tun hat. Die für einen erfolgreichen Schulbesuch (und seiner Meinung nach auch für eine Einschulung) erforderliche Gliederungsfähigkeit wird nach seinen Beobachtungen von jedem halbwegs normalen Kinde früher oder später erreicht. Wörtlich schreibt er dazu:

„Jedes Kind, extrem *schwache Begabung* (Idiotie oder Imbezillität) ausgenommen, erreicht einmal im Laufe seiner Entwicklung die *Entwicklungsphase*, der jenes Leistungsgefüge zugeordnet ist, das als Voraussetzung für ein erfolgreiches Durchlaufen der Schule angesetzt werden muß. Das eine Kind kommt lediglich früher, das andere später zu diesem Entwicklungspunkt. Insofern ist schulische Leistung primär von der Entwicklung abhängig.“<sup>9</sup>

Aus solchen Prämissen zieht KERN dann folgende Schlußfolgerung:

„Wenn wir mit der *Einschulung* eines Kindes warteten, bis es den geforderten Entwicklungspunkt erreicht hätte, dann wäre jedem Kinde ein relativ leichtes und erfolgreiches Durchschreiten der Schullaufbahn möglich. Das ist faktisch die letzte Konsequenz aus unserem Gedankengang!“<sup>10</sup>

Da nun erfahrungsgemäß „schulunreife“ Kinder in der damals allgemein (und heute auch noch vielfach) praktizierten Form von *Erstklassenunterricht* leicht überfordert und entmutigt werden und dauernde Überforderung in aller Regel zur Zerstörung der Lernmotivation führt, drängt man vielerorts auf Abhilfe. Unter dem Eindruck der soeben skizzierten Psychologie der Schulreife wurden in allen 11 deutschen Bundesländern nach dem 2. Weltkrieg mindestens zwei der folgenden drei Maßnahmen ergriffen:

- (1) Obwohl in den vorangegangenen Jahrzehnten das Einschulungsalter bereits erheblich erhöht worden war, wurde zwischen 1950 und 1965 in allen Bundesländern das *Einschulungsalter* in mehreren Etappen nochmals um sechs Monate *heraufgesetzt*.<sup>11</sup>
- (2) In allen deutschen Bundesländern (aber nicht an allen Grundschulen) wurden neben den schulärztlichen Untersuchungen der Schulanfänger in zunehmendem Maße auch die bereits erwähnten psychologischen *Schulreifetests* durchgeführt. Dabei stieg interessanterweise der Prozentsatz der wegen mangelnder *Schulreife* für ein Jahr vom Schulbesuch zurückgestellten Kinder zwischen 1950 und 1965 noch an, obwohl die Kinder doch inzwischen nochmals ein halbes Jahr später *schulpflichtig* geworden waren!
- (3) Wohl in allen deutschen Bundesländern hatte man inzwischen erkannt, daß man mit der Zurückstellung vom Schulbesuch allein den schulunreifen Kin-

dern einen nur zweifelhaften Dienst erwiesen hatte. Man hatte ihnen zwar viele beschämende Überforderungs- und Mißerfolgserebnisse erspart; es konnte jedoch nicht verborgen bleiben, daß die meisten der zurückgestellten Kinder einem besonders anregungsarmen Milieu entstammten. Selbst wenn man die prinzipielle Richtigkeit der Schulreifepsychologie anerkannte, mußte man doch einräumen, daß die ohnehin benachteiligten Kinder durch die Zurückstellung vom Schulbesuch (und den damit verbundenen geistigen Anregungen) ein zweites Mal benachteiligt wurden.

Deshalb war man seit 1950 in den meisten Bundesländern bemüht, durch die Einrichtung von *Schulkindergärten* diesen zwar schulpflichtigen, aber noch nicht schulreifen Kindern zu helfen (durch gezieltes Training bestimmter psychischer Funktionen sollten sie im Verlauf eines Jahres die geforderte Schulreife sicherer erreichen, als es ohne dieses Training möglich gewesen wäre). In keinem Bundesland konnten auch nur annähernd alle zurückgestellten Kinder in die wenigen Schulkindergärten aufgenommen werden, in den meisten Bundesländern nur ein bescheidener Prozentsatz.

Bereits 1956 fanden L. KEMMLER und HECKHAUSEN<sup>12</sup> Anzeichen dafür, daß die sogenannte „Schulreife“ durch den normalen Unterricht im 1. Grundschuljahr viel stärker beeinflusst wird als man vorher angenommen hatte. Sie überprüften 163 Schulanfänger bei Schulbeginn und 6 Wochen später noch einmal mit dem KERNSchen *Grundleistungstest*. Dabei stellte sich u. a. eine überraschend starke Abnahme der ungegliederten und diffusen (= schulunreifen) Leistungen heraus. Während diese bei der ersten Testung noch 26 % ausmachten, sank ihr Anteil bei der zweiten Testung nach 6 Wochen Unterricht auf lediglich 3 %!

Aus diesen und ähnlichen Ergebnissen folgerten die beiden Autoren:

„Der rasche Zuwachs der *Gliederungsfähigkeit* während der ersten 6 Schulwochen muß deshalb in einem erheblichen Maße auf den Unterricht selbst zurückgeführt werden. Dies bedeutet, daß die Gliederungsfähigkeit keineswegs nur auf umweltunabhängigen Reifungsvorgängen beruht, sondern in hohem Maße übbar ist.“<sup>13</sup>

Das allgemeine Unbehagen an dem immer später einsetzenden *Schulbeginn* mit Schulreifeproofung und nachfolgendem Frontalunterricht mit um so schärferem Leistungsdruck wurde noch dadurch verstärkt, daß eine ganze Reihe anderer Autoren ebenfalls die Unsicherheit einer Prognose des Schulerfolgs mit Hilfe von *Schulreifetests* nachweisen konnte.<sup>14</sup> Auch viele Untersuchungen zur Entwicklung der intellektuellen Begabung und der Leistungsmotivation trugen wesentlich zur Erschütterung der Schulreifepsychologie bei.<sup>15</sup> In diesen Untersuchungen konnte nachgewiesen werden, daß die entscheidenden Weichenstellungen für die Entwicklung menschlicher Begabungen und *Leistungsmotivation* bereits in den ersten 6–8 Lebensjahren erfolgen und sehr stark von Milieufaktoren beeinflusst werden. Wenn man also mit Aussicht auf Erfolg Kinder in Grundschulen anregen, aktivieren, motivieren, fördern und „begaben“ will, dann darf das *Einschulungsalter* nicht möglichst hoch, sondern muß möglichst niedrig angesetzt werden. Die Kernfrage bei der Einschulung darf dann aber

nicht mehr lauten: „Bist du, kleines Kind, schon reif für die große Grundschule?“, sondern genau umgekehrt: „Bist du, große Grundschule, reif dafür, unsere Kinder so anzuregen, so zu aktivieren, zu motivieren, zu fördern und zu begaben, wie sie es verdienen und wie es ohne weiteres möglich ist?“<sup>16</sup>

Der Deutsche Bildungsrat hat in seinen Schriftenreihen „Gutachten und Studien der Bildungskommission“, „Empfehlungen der Bildungskommission“ und besonders in seinem „Strukturplan“ von 1970<sup>17</sup> u. a. die soeben skizzierten Forschungsergebnisse aufgenommen, differenziert und im Hinblick auf eine fruchtbare und zeitgemäße Weiterentwicklung unseres Bildungssystems Vorschläge unterbreitet.

Zur künftigen Stellung des Elementar- und Primarbereiches führt der Bildungsrat u. a. aus: Im *Elementarbereich* des Bildungswesens (also im früheren Kindergarten) sollen künftig möglichst viele drei- bis vierjährige Kinder eine familienergänzende, altersangemessene Bildung und Erziehung in kleinen überschaubaren Gruppen erfahren. Für eine Übergangszeit bis zur Einrichtung einer funktionsfähigen Eingangsstufe der Grundschule sollen darüber hinaus in den gegenwärtigen Kindergärten für die Fünf- bis Sechsjährigen Förderkurse eingerichtet werden, die neben den freiwilligen Vorklassen an Grundschulen bestehen.<sup>18</sup>

Der *Primarbereich* tritt an die Stelle der bisherigen Grundschule. Er umfaßt entweder vier oder sechs Schülerjahrgänge (je zwei Jahre Eingangsstufe und Grundstufe, evtl. noch zwei Jahre Orientierungsstufe).

Der Bildungsrat empfiehlt eine Einschulung der Kinder in die *Eingangsstufe* mit dem vollendeten 5. Lebensjahr. Er diskutiert das Für und Wider einer freiwilligen Einschulung bzw. einer Vorverlegung der Schulpflicht und kommt zu dem Schluß,

„daß um der weiterreichenden Möglichkeiten willen dem Pflichtprinzip der Vorzug zu geben ist. Auf dem Wege dorthin sind allerdings Zwischenlösungen notwendig. So könnte die genannte Alternative — Pflichtprinzip oder Freiwilligkeitsprinzip — in den Phasenplan eingehen, nach dem die Schulklassen für Fünfjährige zunächst vorzugsweise in solchen Wohngebieten eingerichtet werden, in denen kulturell und sozial benachteiligte Bevölkerungsschichten überwiegen, aber auch dort, wo ein besonders großer Mangel an Kindergartenplätzen herrscht. In dieser Phase ist der Schulbesuch für Fünfjährige noch freiwillig, und ein Großteil des Erfolges hängt von der Zusammenarbeit der Schule mit den Eltern ab.“<sup>19</sup>

Seit 1970 versuchen sowohl die Kultusministerkonferenz als auch die Bundesländer-Kommission für Bildungsplanung die vom Bildungsrat vorgezeichneten Ziele nach Möglichkeit in die Tat umzusetzen. Dabei haben sich mannigfaltige Schwierigkeiten — vor allem finanzieller Art und in der Zeitplanung — ergeben. Besondere Schwierigkeiten ergaben sich aber auch im Hinblick auf die organisatorische Zuordnung der 5- bis 6jährigen.

Unter dem Eindruck der oben skizzierten Forschungsergebnisse und der allgemein anerkannten Schwächen eines verspäteten Schulbeginns mit Frontalunterricht und Leistungsdruck wurden in allen 11 Bundesländern einjährige Vorklas-

sen oder zweijährige Eingangsstufen an Grundschulen eingerichtet, wie es auch im Strukturplan von 1970 vorgeschlagen worden war. Daneben befinden sich natürlich nach wie vor in erheblich größerer Anzahl Kinder der gleichen Altersstufe im Elementarbereich (Kindergarten). Im Bundesdurchschnitt dürfte sich gegenwärtig (1975) etwa die folgende zahlenmäßige Verteilung der 5- bis 6jährigen Kinder ergeben:

Elementarbereich:	ca. 60%
Primarbereich:	ca. 5%
keine Förderung in Bildungsinstitutionen:	ca. 35%

Besonders in den Bundesländern, in denen schon bisher relativ viele 5- bis 6jährige Kinder in Kindergärten betreut wurden, formierte sich von seiten einiger Kindertagenträger ein zunehmender Widerstand gegen die Zuordnung dieser Altersgruppe zum Primarbereich. In ihrem „Bildungs-Gesamtplan“ von 1973 hat die Bund-Länder-Kommission für Bildungsplanung als Kompromißlösung verschiedener Ansichten folgendes Programm erarbeitet (Zitat):<sup>20</sup>

Die Einrichtungen für Fünffjährige sollen im Planungszeitraum so ausgebaut werden, daß sie möglichst von allen Kindern dieser Altersgruppe genutzt werden können.

Das Bildungsangebot für Fünffjährige muß neu entwickelt und mit dem anschließenden Schuljahr für die Sechsjährigen so abgestimmt werden, daß sich ein gleitender Übergang in die Formen des schulischen Lernens ergibt.

Der Ausbau der Einrichtungen für die Fünffjährigen darf nicht dazu führen, daß die Lerninhalte und Arbeitsformen der heutigen ersten Klasse der Grundschule vorverlegt werden.

Die Entwicklung soll von den bereits im Elementarbereich und im Primarbereich vorhandenen Ansätzen ausgehen. Sie verlangt eine enge Zusammenarbeit der beteiligten Eltern, Lehrer und Erzieher, Verwaltungen und Träger. Im Berufsbild des Erziehers muß der Ausbildungsschwerpunkt für diese Altersstufe noch entwickelt werden.

Im Bildungsgesamtplan sind drei Alternativen für die Zuordnung der Fünffjährigen zum Elementarbereich oder zum Primarbereich vorgesehen:

	1970	1975	1980	1985
Alternative I				
Fünffjährige				
a) im Elementarbereich	53,4	60	35	—
b) im Primarbereich	0,9	10	50	100
Alternative II				
Fünffjährige				
a) im Elementarbereich	53,4	60	55	40
b) im Primarbereich	0,9	5	30	60
Alternative III				
Fünffjährige				
im Elementarbereich	53,4	60	85	100

Heute vermag noch niemand vorauszusagen, welche dieser drei denkbaren Alternativen in welchen Bundesländern das Bildungsschicksal der Fünf- bis Sechsjährigen bestimmen wird. Die denkbar schlechteste Lösung wäre es sicher, wenn unter der falschen Fahne einer „Besitzstandswahrung“ und unter dem Eindruck angespannter öffentlicher Haushalte der gegenwärtige äußerst unbefriedigende Zustand zementiert würde. In diesem Falle würden gerade diejenigen Kinder, die eine Förderung in öffentlichen Bildungsinstitutionen am dringendsten benötigten, weiterhin bis zum vollendeten 7. Lebensjahr oder länger davon ausgeschlossen bleiben.

Auch über den Bereich der 5- bis 7jährigen hinaus zeigt sich im Primarbereich – gegenüber der herkömmlichen Grundschule – ein bedeutsamer Wandel an. Dies wird schon rein äußerlich durch die Umbenennung der zentralen bisherigen Fächer Rechnen und Heimatkunde in Mathematik bzw. Sachkunde deutlich. Der Unterricht in den Fächern Musik, Gestalten und Sport wird aus dem früheren Gesamt- und Heimatkunde-Unterricht ausgegliedert. In immer mehr Schulen des Primarbereichs wird den Schülern ermöglicht, bereits ab der 3. Klasse eine Fremdsprache zu erlernen.

Allgemein soll das *Lernangebot im Primarbereich* durch Hinführen zu entdeckendem Lernen, zu selbständigem Arbeiten und Kleingruppenarbeit sowie durch Einübung im zweckmäßigen Problemlösen erneuert werden.<sup>21</sup> Je später jedoch die Einschulung in den Primarbereich erfolgt, um so größer wird die Gefahr, daß allen gutgemeinten Reformansätzen zum Trotz die Nähe des Übergangs zum Sekundarbereich den altbekannten Teufelskreis von Stoffdruck, Frontalunterricht, Überforderung und Neurotisierung erzwingt und in Gang hält. Nur die Einführung einer Eingangsstufe oder wenigstens einer einjährigen *Vorschule für alle* (die auf Wunsch der Eltern auch im Rahmen eines Kindergartens denkbar wäre) kann hier die nötige Zeit, Ruhe und Gelassenheit erbringen, damit die ersten Schuljahre vom Stoffdruck entlastet und einer echten und umfassenden Persönlichkeitsbildung der Kinder nutzbar gemacht werden können.

### 1.3. Schwerpunkte der Beratung im Elementarbereich

Für die meisten drei- bis fünfjährigen Kinder bedeutet der erste Tag im Kindergarten eine sehr schwerwiegende Änderung des gewohnten Tagesablaufs. Vor allem die Art der Sozialkontakte gewinnt eine völlig neue Dimension. Besonders problematisch gestaltet sich erfahrungsgemäß diese Umstellung bei den zarten, sensiblen, überbehüteten und allzu verwöhnten Kindern. Hier ist vom ersten Tage an eine enge Kooperation mit den Eltern und eine intensive Beratung durch die Erzieher nötig. Äußerer Anlaß für solche Beratungsgespräche ist häufig das Problem, wie sich die Mutter nach dem morgendlichen Bringen des Kindes von ihm lösen kann, ohne daß es zu hochdramatischen Szenen kommt. Die gemeinsame Meisterung dieser Aufgaben – z. B. durch Ablenkungsmanöver – schafft oft die Vertrauensbasis für weitere Beratungsgespräche.

Gegenstand solcher Gespräche sind in aller Regel (außer den bereits unter Pkt. 1.1 erläuterten „Bildungsfragen“ i. e. S.) die in dieser Altersstufe häufigen *Erziehungsschwierigkeiten* und körperlichen, seelischen und geistigen *Anomalien*, manchmal aber auch Familien- und Eheprobleme. Im einzelnen kommen hier u. a. in Betracht:

- Kontaktschwierigkeiten aller Art (z. B. Trotz, Schüchternheit);
- Störungen der Sprachfunktion (z. B. totaler oder elektiver Mutismus, Stottern, Stimmeln, Lispeln);
- Angsterscheinungen (z. B. pavor nocturnus, ängstliche Träume, zwanghafte Gewohnheiten);
- Schwierigkeiten in der Beherrschung der Schließmuskeln (Enuresis nocturna et diurna, Enkopresis);
- Masturbation;
- Appetitlosigkeit;
- „schlechte Gewohnheiten“ (z. B. Nägelknabbern, extrem häufiges Daumenlutschen, seltener gekoppelt mit Haarausreißen);
- Wutausbrüche (z. B. Zerstörung von eigenem und fremdem Spielzeug, ungezügelter Aggressionen);
- familiäre Schwierigkeiten (z. B. Rivalität unter Geschwistern, Ungehorsam, Eheprobleme, Unehelichkeit des Kindes, Stiefkindprobleme);
- angeborene oder erworbene Anomalien der verschiedensten Art (z. B. Sinnesschäden, Wahrnehmungsstörungen, Störungen der Motorik, Debität, Imbezillität).

Besonders die älteren und erfahreneren Erzieherinnen und Sozialpädagoginnen werden hier oft durch gezielte Gespräche helfen können. Sollten sich die Erzieherinnen hier aber überfordert fühlen, so ist es ihre Pflicht, die Eltern auf geeignete Beratungsstellen hinzuweisen. Im Elementarbereich des Bildungswesens bieten sich hier in erster Linie die mit der gleichen Institution verbundenen *Erziehungsberatungsstellen* an (EB), z. B. für evangelische Kindergärten die EB der Inneren Mission, für katholische diejenigen der Caritas, für die städtischen diejenigen des Jugendamtes.<sup>22</sup> Häufig wird es sich auch empfehlen, geeignete Ärzte, Sonderschulen, Tiefenpsychologen oder Psychagogen einzuschalten. In der Praxis des Elementarbereichs ergeben sich aus solchen Individualberatungen Themen für Elternabende wie auch umgekehrt Elternabende mit Fachdozenten im Kindergarten über die allgemeine Diskussion hinaus in eine individuelle Erziehungs- und Bildungsberatung einmünden.

#### 1.4. Schwerpunkte im Übergangsbereich der 5- bis 7jährigen

Unter 1.2. wurde bereits sehr ausführlich auf die gegenwärtig stattfindenden *Strukturveränderungen des Grundschulbeginns* hingewiesen. Diese Strukturveränderungen sind natürlich von größter Bedeutsamkeit für Bildungsberatung im Zusammenhang mit Einschulungsfragen. Nach wie vor werden beim Grund-

schulbeginn fast überall noch „Schulreifetests“ (neuerdings spricht man treffender von „Schuleignungs-“ bzw. „Einschulungstests“) durchgeführt. Für jeden an Einschulungsberatungen beteiligten Erzieher, Grundschullehrer, Beratungslehrer oder Bildungsberater ist es wichtig zu wissen, welche Leistungsanforderungen den Schulanfänger erwarten.

Am einfachsten ist die Entscheidung über eine Einschulung immer dann, wenn es sich um noch nicht schulpflichtige Kinder handelt, die in Eingangsstufen oder Vorklassen der Grundschule aufgenommen werden sollen. Hier könnten nur schwere Grade von Debität, Imbezillität oder gar Idiotie bzw. wirklich schwerwiegende körperliche oder seelische Anomalien die Frage nach einer geeigneteren Bildungsinstitution nahelegen. Im übrigen findet in den genannten Institutionen eine so individuelle Förderung statt, daß die mit Recht so gefürchteten Überforderungen bei Schulbeginn hier praktisch ausgeschlossen werden können. In der Regel wird man sogar sagen können, daß es in allen Fällen von leichteren Graden körperlicher, psychischer oder geistiger Behinderungen kaum bessere „Therapie“-Möglichkeiten gibt als diejenigen in Eingangsstufen oder Vorklassen der Grundschulen.

Leider steht gegenwärtig lediglich in West-Berlin eine annähernd ausreichende Anzahl von Vorklassen an Grundschulen zur Verfügung, um wirklich die große Mehrzahl der Fünf- bis Sechsjährigen aufnehmen zu können. In den übrigen 10 Bundesländern wird man in den meisten Fällen immer noch von der überkommenen Grundschulstruktur mit Frontalunterricht und relativ gleichmäßigen Leistungsanforderungen für die Sechs- bis Siebenjährigen ausgehen müssen. Hier wird man nach wie vor sehr genau auf die Aussagen der Schuleignungsprüfungen und ärztlichen Schulfähigkeitsuntersuchungen achten.

Dies gilt natürlich in besonderem Maße immer dann, wenn *vorzeitige Einschulungen* in normalen 1. Grundschulklassen mit vorwiegendem Frontalunterricht zur Debatte stehen. Hier behalten die alten Forderungen aus den früheren Schulreifeuntersuchungen nicht nur ihr Gewicht, sondern müssen sogar verstärkt beachtet werden, wenn unnötigen Überforderungen, Frustrationen und Neurotisierungen vorgebeugt werden soll. In allen Fällen von vorzeitiger Einschulung in 1. Grundschulklassen ist also unbedingt die körperliche und seelische Belastbarkeit, Gliederungsfähigkeit, soziale Reife und geistige Wendigkeit zu überprüfen. Eine Verminderung der Ansprüche an die Schulfähigkeit ist nur dann zu vertreten, wenn es sich um kleine Erstklassen handelt und von der Person des Erstklasslehrers eine individuelle und optimale Förderung der Kinder zu erwarten ist.

Wenn schulpflichtige Kinder bei *Einschulungsuntersuchungen* in (leider noch) „normale“ Erstklassen den Mindestansprüchen nicht genügen, dann bieten sich als derzeit optimale Hilfe immer noch die überkommenen *Schulkindergärten* an (in Hessen werden diese „Vorklassen“ genannt). Sollten trotz örtlichen Bedarfs keine Schulkindergärten zur Verfügung stehen, so gehört es zu den Pflichten von Bildungsberatern und Beratungslehrern, hier für rasche Abhilfe zu sorgen.

## 1.5. Schwerpunkte der Beratung im Primarbereich

Im Primarbereich unseres Bildungswesens tauchen immer wieder auch diejenigen Erziehungsschwierigkeiten auf, die bereits bei der Erörterung von Beratungsproblemen im Elementarbereich in Kap. 1.3 genannt wurden. Daneben treten aber schon im ersten Grundschuljahr mit zunehmendem Gewicht schulische *Leistungsprobleme* auf. Hier stehen nach wie vor die Erlernung des Lesens, Schreibens und Rechnens sowie neuerdings auch Verständnisschwierigkeiten bei der Lösung mathematischer Aufgaben im Mittelpunkt. Bei letzterem kommt erschwerend hinzu, daß die Eltern meist als Helfer bei Hausaufgaben ausfallen, weil sie selbst durch die Terminologie (seltener durch die Aufgaben selbst) der neuen Mathematik überfordert sind. Als Abhilfe wurden bereits an vielen Grundschulen, Volkshochschulen und anderen Bildungsinstitutionen entsprechende Kurse für Eltern eingerichtet.

Am häufigsten wird der Lehrer, Beratungslehrer und Bildungsberater aber nach wie vor mit Problemen der *Lese- und Rechtschreibschwäche* konfrontiert. Hierbei ist es völlig belanglos, ob sich der Berater nun wirklich als Kenner und eifriger Vertreter der garantiert allerneuesten Legasthenie-Theorie ausweist oder nicht. Entscheidend ist und bleibt eine nüchterne und saubere Bestandsaufnahme der Leistungen und Leistungsschwächen, eine möglichst subtile Kenntnis des erzieherischen Umfeldes und auf beiden aufbauend eine methodisch klare, in stark motivierende Einzelschritte gegliederte Therapie. Die „Diagnostischen Rechtschreibtests“ z. B. mit zugehörigem gezielt einzusetzendem Trainingsmaterial<sup>23</sup> haben hier sehr praktikable Wege gewiesen auch für solche Lehrer, die weder Zeit, Kraft noch Interesse daran haben, eigenes Therapiematerial zu entwickeln.

Die weitergehende Frage, ob die Ursachen für die Mehrzahl der Legasthenien schwerpunktmäßig in hirnorganischen oder hirnfunktionalen Schäden, in Frustrationen, in Neurosen, in Verwahrlosungserscheinungen, Deutungsschwächen, in Mängeln der Lernmotivation oder der Lehrmethode zu suchen sind, soll hier nicht näher diskutiert werden.<sup>24</sup> Für die Therapie wesentlich erscheint uns dagegen die Klärung der Frage, ob die manifeste *Legasthenie* eines Kindes bei hoher, durchschnittlicher oder sehr niedriger Allgemeinintelligenz auftritt. Bei guter oder durchschnittlicher Intelligenz wird die Therapie zweckmäßig in einer LRS-Klasse oder -Gruppe bzw. im Einzelunterricht durchzuführen sein. Bei gleichzeitig vorliegendem *Schwachsinn* (auch leichteren Grades) wird sich dagegen stets die Frage stellen, ob das betreffende Kind nicht besser in einer Sonderschule für Lernbehinderte gefördert werden kann bzw. eine Grundschulklasse wiederholt.

Die grundsätzliche und sehr schwerwiegende Frage, ob man *behinderte Kinder* besser in der nächsten Grundschule oder in speziellen Sonderschulen fördert, ist in den letzten Jahrzehnten mehr und mehr zugunsten der zweiten Alternative beantwortet worden. Im Zeitalter einer immer weitergehenden Spezialisierung erscheint das den meisten Menschen – auch Pädagogen – so selbstverständlich,



daß sie bereits die Frage als Zumutung empfinden. Das hat sehr viele Konsequenzen, u. a. auch für die Einstellung der Grundschullehrer zu behinderten Kindern in ihrer Klasse. Mit diesen Konsequenzen wird der Bildungsberater, der vor der Frage der optimalen Förderung eines wie immer geschädigten oder retardierten Kindes steht, rechnen müssen. Siehe dazu auch den Beitrag von LANGFELDT u. a. im III. Abschnitt dieses Handbuchbandes.

Das Wort „Behinderung“ ist in der Pädagogik mit steigender Sensibilisierung für Lernschwierigkeiten immer weiter gefaßt worden. Behinderungen können ausgehen von Schädigungen oder Störungen der Funktionen des Sehens, des Hörens, der Intelligenz, des Sprechens, der Motorik, der äußeren Erscheinung oder auch der Emotionalität. Die Entscheidung über eine eventuelle *Sonderschuleinweisung* sollte nicht nur von der Schwere der Behinderung, sondern auch von der Umweltkonstellation i. w. S. abhängig gemacht werden. Häufig scheitert ein geplanter Sonderschulbesuch daran, daß es keine für das betreffende Kind geeignete Sonderschule in erreichbarer Nähe gibt oder die geeignete Sonderschule keine freien Plätze mehr zur Verfügung hat. Jeder Beratungslehrer und jeder Bildungsberater sollte sich jedoch möglichst genau über die *Sonderschulen* der näheren und weiteren Umgebung informieren, damit alle diesbezüglichen Möglichkeiten auch optimal genutzt werden können.

Zur Zeit muß der Berater davon ausgehen, daß auf Bundesebene lediglich für Gehörlose und Blinde hinreichend Sonderschulplätze zur Verfügung stehen. Bei allen übrigen Behinderungsarten besteht zur Zeit noch ein teilweise erheblicher Fehlbedarf, der sich auf Grund der Schätzwerte der KMK auf die einzelnen Behinderungsarten bei zwei Erhebungen in den Jahren 1970 bzw. 1972/73 folgendermaßen verteilte:<sup>25</sup>

Fehlende Sonderschulplätze bei verschiedenen Behinderungsarten

Behinderungsart es fehlten bei:	1970 (bezogen auf alle Bundesländer)	1972/73 (bezogen auf Baden-Württemberg)
Geistigbehinderten	61 %	10 %
Körperbehinderten	65 %	70 %
Lernbehinderten	10 %	5 %
Schwerhörigen	70 %	35 %
Sehbehinderten	73 %	85 %
Sprachbehinderten	81 %	90 %
Verhaltensgestörten	65 %	35 %

Sehr viel seltener als mit dem Problem des Leistungsveragens in der Grundschule wird der Beratungslehrer oder Bildungsberater mit dem umgekehrten Problem der sog. „Überflieger“ konfrontiert werden. Was soll mit den Kindern geschehen, die grundsätzlich nur sehr gute Arbeiten schreiben und im übrigen vom Unterricht in ihrer Klasse eher gelangweilt als angeregt werden?

Hier wird immer eine sehr umfassende Untersuchung nicht nur der Schullei-

stungen, sondern auch der intellektuellen Fähigkeiten und der allgemeinen Belastungsfähigkeit stattfinden müssen, bevor ein *Klassenüberspringen* befürwortet werden kann. Daß in die hier notwendigen Gespräche nicht nur die Eltern und der neue Klassenlehrer, sondern auch der Schulleiter einbezogen werden müssen, dürfte selbstverständlich sein.

## Anmerkungen

- <sup>1</sup> Die intensive Diskussion um die geeignetste Form der Kindergarten- und Vorklassenpädagogik wurde in Deutschland eingeleitet durch ein Referat, das Heinz-Rolf LÜCKERT am 27. 10. 1966 vor dem deutschen Ausschuß der Organisation mondiale pour l'éducation préscolaire (O. M. E. P.) hielt (H. R. LÜCKERT 1967). Als Vertreterin der Kindergartenpädagogik antwortete ihm darauf Erika HOFFMANN (E. HOFFMANN 1967 und 1968).
- <sup>2</sup> H. SCHELSKY 1957, S. 17.
- <sup>3</sup> Über die Ausbildung der Beratungslehrer, vgl. L. R. MARTIN 1974, der leider auf die Verhältnisse in den angelsächsischen Ländern sehr viel intensiver eingeht als auf die auch in der Bundesrepublik schon sehr lange bestehenden Ansätze. Für diese ist immer noch sehr informativ und lesenswert K. H. INGENKAMP 1966 a sowie W. BACH 1972 und W. BÄRSCH 1972. Siehe auch M. HOFFMANN, H.-J. PFISTNER und E. STOBBERG im I. Band dieses Handbuchs, Abschnitt III.
- <sup>4</sup> E. v. BREMEN 1905, S. 2. Auch aus dem 19. Jahrhundert liegen viele Zeugnisse dafür vor, daß praktisch alle Kinder spätestens nach Vollendung des 5. Lebensjahres das Lesen, Schreiben und Rechnen erlernten, oft in Großgruppen mit mehr als 100 Kindern (HEINEMANN, O. 1909).
- <sup>5</sup> Vgl. F. FRÖBEL 1947 und 1951; W. MOOG 1967; K. SCHÜTTLER-JANIKULLA 1968.
- <sup>6</sup> Zitiert nach J. VOSS 1937, S. 501.
- <sup>7</sup> Vgl. dazu K. PENNING 1926 und F. BRAUN 1929.
- <sup>8</sup> U. a. A. KERN 1951; W. BREUNIG 1964; SCHLEVOIGT 1965.
- <sup>9</sup> A. KERN 1951, S. 67.
- <sup>10</sup> A. KERN 1951, S. 67.
- <sup>11</sup> G. VIEWEGER 1966, S. 4.
- <sup>12</sup> L. KEMMLER u. H. HECKHAUSEN 1962, S. 52–89.
- <sup>13</sup> L. KEMMLER und H. HECKHAUSEN 1962, S. 71.
- <sup>14</sup> U. a. K. ASCHERSLEBEN 1964; K. INGENKAMP 1962; L. SCHENK-DANZINGER 1962.
- <sup>15</sup> Die wichtigsten einschlägigen Untersuchungen sind zusammengestellt bei B. S. BLOOM 1964; H. HECKHAUSEN 1968; H. R. LÜCKERT 1969.
- <sup>16</sup> Daß dieses Ziel bei gutem Willen erreichbar ist, wird durch den Schulbeginn in vielen Ländern, insbesondere aber durch das Beispiel der englischen *Infants-Schools* überzeugend bewiesen. Seit 1968 wird in den Versuchen mit Vorklassen und zweijährigen Eingangsstufen in allen 11 Bundesländern ein wirklich „kindgemäßer“ Schulbeginn praktiziert. Vgl. dazu u. a. Th. GEBAUER 1969, 1970, 1971, 1972; Th. KROJ 1972; E. MÜLLER 1971; K. SCHÜTTLER-JANIKULLA 1969; W. SIERSLEBEN 1972.
- <sup>17</sup> Alle diese Veröffentlichungen sind seit 1967 erschienen im Klett-Verlag, Stuttgart.
- <sup>18</sup> Strukturplan, S. 102.
- <sup>19</sup> Strukturplan, S. 127.
- <sup>20</sup> Bund-Länder-Kommission 1973, S. 12 f.
- <sup>21</sup> Vgl. dazu u. a.: „Strukturplan“ und Bund-Länder-Kommission für Bildungsplanung, „Bildungsgesamtplan“, Stuttgart 1973.
- <sup>22</sup> Vgl. D. BUCKLE und LEBOVICI (1960) sowie H. R. LÜCKERT (1964).

- <sup>23</sup> Beides zu beziehen durch den Beltz-Verlag, Weinheim.
- <sup>24</sup> Eine ausgezeichnete Übersicht über die Fülle der Theorieansätze zur Ätiologie und praktikable Vorschläge der LRS findet sich in dem Kongreßbericht von K. INGENKAMP (1966 b).
- <sup>25</sup> Hans STADLER (1975), S. 36.

## *Literaturverzeichnis*

- ASCHERSLEBEN, K., 1964. Schulreife und Schulreifeuntersuchungen. Schule und Psychologie, 11.
- BACH, H., 1960. Schulische Erziehungsberatung. Hannover.
- BACH, W. (Hrsg.), 1972. Der Auftrag der Schulpsychologie für die Welt von morgen. Weinheim/Basel.
- BAERSCH, W., 1972. Die Beratungslehrausbildung in Hamburg. In: BACH, W.
- BLOOM, B. S., 1964. Stability and change in human characteristics. New York.
- BRAUN, F., 1929. Vom Einfluß des Schulalters auf die Schulleistungen. Archiv f. d. Ges. Psychol., 70.
- BREMEN, E. von, 1905. Die Preußische Volksschule, Gesetze und Verordnungen. Stuttgart und Berlin.
- BREUNIG, W., 1964. Schuleintrittsalter und Reifedifferenzierung. Freiburg.
- BUCKLE, D. und S. LEBOVICI, 1960. Leitfaden der Erziehungsberatung. Göttingen.
- Bund-Länder-Kommission für Bildungsplanung, 1973. Bildungsgesamtplan. Stuttgart.
- FRÖBEL, F., 1947. Theorie des Spiels. Weimar.
- FRÖBEL, F., 1951. Die Menschengenerziehung, hrsg. von E. HOFFMANN. Düsseldorf.
- GEBAUER, Th., 1969. Beobachtungen in englischen Nursery- und Infants Schools. Schule und Psychologie, 16.
- GEBAUER, Th., 1970. Vorklassen an Grundschulen. Begründung, Ziele, Inhalte, Methoden. Die Schulpforte, 23.
- GEBAUER, Th., E. MÜLLER und A. SAGI, 1971. Begabungsförderung im Vorschulalter. Stuttgart.
- GEBAUER, Th., 1972. Begabungsförderung Fünf- bis Sechsjähriger in englischen Infants Schools und in deutschen Grundschulen. In: BACH, W.
- HECKHAUSEN, H., 1968. Förderung der Lernmotivierung und der intellektuellen Tüchtigkeiten. In: ROTH, H. (Hrsg.): Begabung und Lernen. Stuttgart.
- HEINEMANN, O., 1909. Handbuch über die Organisation und Verwaltung der öffentlichen preußischen Unterrichtsanstalten, Bd. II. Potsdam.
- HOFFMANN, E., 1967. Der Anspruch des Kleinkindes auf Bildung. Die Grundschule, 2.
- HOFFMANN, E., 1968. Frühkindliche Bildung und Schulanfang. In: Erziehung in früher Kindheit. München.
- INGENKAMP, K., 1966 a. Die schulpsychologischen Dienste in der Bundesrepublik Deutschland. Weinheim/Berlin.
- INGENKAMP, K. (Hrsg.), 1962. Praktische Erfahrungen mit Schulreife-tests. Weinheim.
- INGENKAMP, K. (Hrsg.), 1966 b. Lese- und Rechtschreibschwäche bei Schulkindern. Weinheim und Berlin.
- KEMMLER, L. und H. HECKHAUSEN, 1962. Ist die sogenannte „Schulreife“ ein Reifungsproblem? In: Praktische Erfahrungen mit Schulreife-tests. Heft 30. Basel.
- KERN, A., 1951. Sitzbleiberelend und Schulreife. Freiburg.
- KROJ, Th. (Hrsg.), 1972. Die Eingangsstufe in Hessen. Stuttgart.
- LÜCKERT, H. R. (Hrsg.), 1964. Handbuch der Erziehungsberatung. München/Basel.
- LÜCKERT, H. R., 1967. Lesenlernen im Vorschulalter als Aktion der basalen Bildungsförderung. Schule und Psychologie, 14.

- LÜCKERT, H. R., 1969. Die Stabilität und Veränderung der kognitiven Leistungen.  
In: H. R. LÜCKERT (Hrsg.): Begabungsforschung und Bildungsförderung. München/Basel.
- MARTIN, L. R., 1974. Bildungsberatung in der Schule. Bad Heilbrunn.
- MOOG, W., 1967. Geschichte der Pädagogik. Ratingen.
- MÜLLER, E., 1971. Vorschulerziehung im ländlichen Raum. In: GEBAUER, MÜLLER, SAGI.
- PENNING, K., 1926. Das Problem der Schulreife in historischer und sachlicher Darstellung. Leipzig.
- SCHELSKY, H., 1957. Schule und Erziehung in der industriellen Gesellschaft. Würzburg.
- SCHENK-DANZINGER, L., 1962. Erfahrungen mit Schulreife-tests. In: K. INGENKAMP.
- SCHLEVOIGT, G., 1964. Schulreife und Einschulung. Berlin.
- SCHÜTTLER-JANIKULLA, K., 1968. Einschulungsalter und Vorklassenbetreuung. München/Basel.
- SIEBSLEBEN, W., 1972. Vorschulversuche in Hannover. In: BACH, W.
- STADLER, H., 1975. Behinderte Kinder in Regelschulen. Lehrerzeitung Baden-Württemberg. 3/1975.
- VIEWEGGER, G., 1966. Zur altersgemäßen Einschulung. Weinheim.
- VOSS, J., 1937. Geschichte der Berliner Fröbelbewegung. Weimar.



## 2. Beratung beim Übergang von der Primarstufe zur Sekundarstufe I

Die Aufgabe der Bildungsberatung stellt sich mit besonderer Dringlichkeit an den sog. Nahtstellen des Schulsystems, etwa beim Übergang zu den weiterführenden Schulformen (Sekundarstufe). Die ersten Ansätze einer systematischen Forschung im Kontext Schullaufbahnberatung sind denn auch fast ausnahmslos auf diese Übergangsprobleme gerichtet (vgl. z. B. HYLLA 1949, HALSEY & GARDNER 1953, FLOUD 1957, HALSEY 1961, INGENKAMP 1963, GEBAUER 1965, AURIN 1966, AURIN u. a. 1968). Dabei konzentrierten sich die Untersuchungsziele auf das Problem treffsicherer Schuleignungsprognosen in der „Übergangsauslese“ (vgl. Kap. 2.2.4).

Das hiermit eng verknüpfte Problem einer objektiven, zuverlässigen und gültigen Begabungs- und Schulleistungsdifferenzierung ist nach wie vor eine Kernfrage der Schullaufbahnberatung, wenngleich sich dieses Aufgabenfeld heute — nach über 10jährigen Praxiserfahrungen der Bildungsberatung (vgl. den jüngsten Arbeitsbericht der Bildungsberatungsstellen des Landes Baden-Württemberg, hrsg. vom Kultusministerium B.-W. 1975) und mehr oder weniger deutlich erkennbaren Strukturveränderungen bestehender Bildungseinrichtungen (z. B. durch die Einführung der Orientierungsstufe, von Gesamtschulen oder anderen Schulmodellen) — wesentlich differenzierter darstellt. Andererseits darf nicht übersehen werden, daß sich für die Mehrzahl der Schüler immer noch am Ende der Grundschule die brennende Frage nach der richtigen Schullaufbahn stellt, womit nicht selten zugleich berufliche Vorentscheidungen fallen. Die Bildungsberatung findet somit auch in der nächsten Zukunft eines ihrer wichtigsten (freilich nicht ausschließlichen) Aufgabenfelder in der Übertrittsberatung. Dabei müssen der Schullaufbahnberatung — neben der Einzelfallhilfe und Systemberatung — notwendigerweise Präferenzen eingeräumt werden.

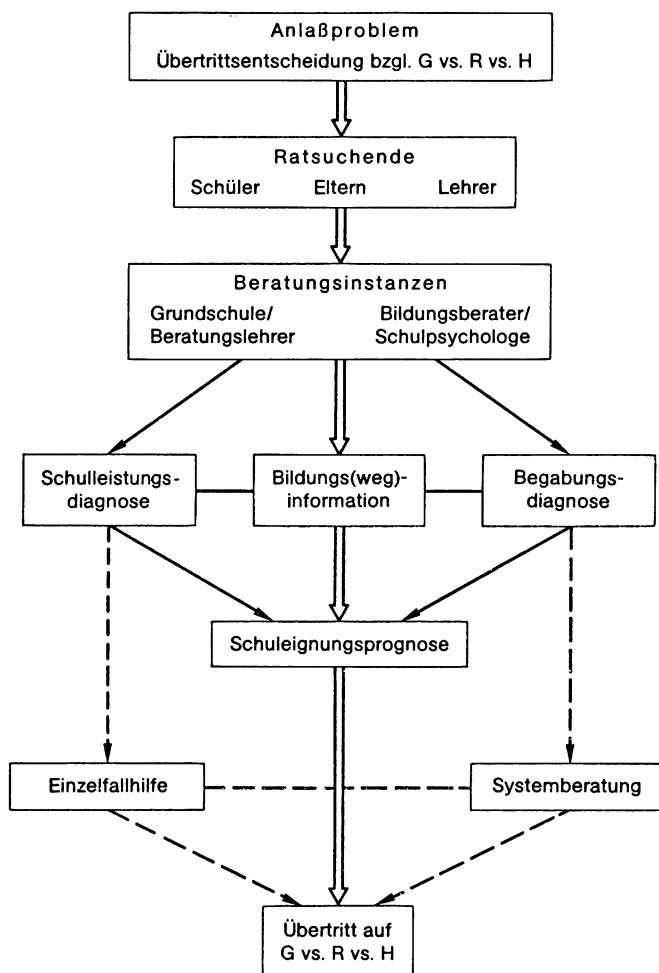
### 2.1. Strukturlinien der „klassischen“ Schullaufbahnberatung

#### 2.1.1. Allgemeines Orientierungsschema

Eine schematische Übersicht über die Beratung beim Übergang zu den weiterführenden Schulen (im dreigliedrigen Schulsystem) findet sich in Abb. 1 unten. Zugleich ist damit die Abfolge der einzelnen Probleme und Beratungsschritte

skizziert. *Anlaßproblem* ist hier die bevorstehende Wahl des für den über-tretenden Grundschüler jeweils angemessenen Bildungsweges, im dreigliedrigen Sekundarschulsystem also die Entscheidung für das Gymnasium, die Realschule oder die Hauptschule. Hauptbeteiligte an diesem Entscheidungsprozeß und somit *Ratsuchende* sind der (Grund-)Schüler, seine Eltern und Lehrer. Spätestens

Abb. 1: Schematische Darstellung der Schullaufbahnberatung beim Übergang von der Primar- zur Sekundarstufe (G = Gymnasium, R = Realschule, H = Hauptschule)



dann, wenn keine hinreichende Übereinstimmung zwischen diesen Beteiligten bezüglich der zu treffenden Schullaufbahn besteht, wird die Hilfe der Bildungsberatung gesucht. Als *Beratungsinstanzen* kommen hierfür zunächst die Grund-

schule bzw. der betr. Viertklässlehrer, der in einer Reihe von Bundesländern ein rechtsgültiges Gutachten über die Schuleignung jedes einzelnen Schülers abgeben muß, sowie – besonders in den (vielen) „Problemfällen“, wo die Entscheidungsfindung sehr erschwert wird und diese häufig die Kompetenz der Grundschule einschließlich etwa dort tätiger sog. Beratungslehrer übersteigt – die Bildungsberatungsstelle und/oder der Schulpsychologische Dienst in Frage. Letztere sind meistens regionale bzw. zentral organisierte Beratungseinrichtungen der Länder (z. B. in Baden-Württemberg) oder Kommunen (z. B. in Nordrhein-Westfalen), wohingegen die Beratungslehrer als Teilzeitberater dezentral, d. h. an der/den betr. Schule(n) selbst, tätig werden. Zu den einzelnen Aufgaben und Qualifikationsmerkmalen der sog. Schul(jugend)berater oder Beratungslehrer siehe die detaillierten Ausführungen im III. Abschnitt des I. Bandes; dort wie auch im II. Abschnitt desselben Bandes werden darüber hinaus einschlägige Probleme (z. B. Rollenkonflikte, Ausbildungsprobleme, Fragen der Koordination verschiedener Beratungsinstanzen usw.) erörtert.

Die wichtigsten Voraussetzungen zur Erstellung der Schuleignungsprognose bzw. Entscheidungsfindung beim Übergang vom einen zum anderen Schulsystem und somit die *Hauptaufgaben* der Bildungsberatung am Ende der Grundschule sind:

- eine objektive *Schulleistungsbeurteilung*, d. h. die zuverlässige und gültige Feststellung der aktuellen Schülerleistung bzw. Schulleistungsfähigkeit,
- treffsichere *Begabungsdiagnosen* anhand differenzierter, repräsentativer Schulleistungs- bzw. Schuleignungsmaßstäbe,
- ausführliche und verlässliche *Information* über die verschiedenen Bildungsmöglichkeiten, Lernleistungsanforderungen der einzelnen Bildungsgänge, Aufstiegschancen usw.

Neben diesen Regelbedingungen für die Schuleignungsermittlung und Bildungswegberatung müssen die Einzelfallhilfe und die Systemberatung als flankierende Maßnahmen der Schullaufbahnberatung Berücksichtigung finden. Während die *Einzelfallhilfe* oder Individualberatung gegebenenfalls, d. h. wenn ein konkreter Anlaß vorliegt (z. B. bei individuellen Lernschwierigkeiten, einer Konzentrationsstörung u. ä.), dem einzelnen Schüler unmittelbar zugute kommt, erhält die Bildungsreform durch die *Systemberatung* wichtige Impulse. Dabei ist die Systemberatung auf den Informationsfluß über die Schullaufbahnberatung (z. B. Information über bestimmte Begabungsstrukturen, Schulprofile usw.), von Fall zu Fall auch über die Individualberatung (z. B. wenn die schulischen Lernleistungsbedingungen für die Mehrzahl der Schüler Streßcharakter annehmen) angewiesen. Wenngleich der Systemberatung im Hinblick auf den einzelnen Schüler nur mittelbare Bedeutung zukommt, sehen heute nicht wenige Experten den schulischen Bildungserfolg – auch unter der individuellen Zielperspektive – vor allem von der Effizienz der Systemberatung bestimmt.

Die verschiedenen Aufgabenaspekte der Beratung beim Übergang zu den weiterführenden Sekundarschuleinrichtungen stellen keine isolierten Einheiten dar. Je nach Form und Qualität der anstehenden konkreten Beratungsproblematik



kommt diesen Funktionen zwar unterschiedliches Gewicht zu, sie bilden jedoch – zumindest theoretisch – eine notwendige Funktionseinheit, was im Abbildungsschema durch die Pfeile und Verbindungslinien angedeutet wird. Daß dabei im Regelfall der Schullaufbahnberatung i. e. S. eine Vorzugsstellung zukommt, wurde schon betont und steht nicht im Widerspruch zur Feststellung der Systemeinheit aller (möglichen) Beratungsvorgänge.

### 2.1.2. *Kritikpunkte*

Zweifellos enthält die skizzierte Konzeption der Übertrittsberatung eine Reihe von Schwachstellen, auf die hier nur kursorisch eingegangen werden soll; entsprechende Verbesserungsvorschläge finden sich am Schluß dieses Beitrags (vgl. Kap. 2.3). Die Kritik richtet sich vor allem auf folgende – thesenartig formulierte – Punkte.

- (1) „Die Probleme der Schullaufbahnberatung beim Übertritt auf weiterführende Schulen sind Ausdruck der Strukturschwächen des bestehenden (dreigliedrigen) Schulsystems. Entsprechende Beratungsaktivitäten tragen nur zu dessen Verfestigung bei und verhindern auf diese Weise notwendige Reformen und Neuerungen im Bildungswesen.“

Dem ist nur bedingt zuzustimmen. Unbestritten besteht eine enge – freilich keineswegs einseitige – Beziehung zwischen Schulsystem und Bildungsberatung, auch im horizontal strukturierten Schulsystem (z. B. Gesamtschule). Doch wäre es naiv anzunehmen, Veränderungen jedweder Art bzw. Veränderungen an und für sich garantierten bereits eine Besserung kritikwürdiger Zustände. Die Erfahrungen zeigen vielmehr, daß neue Konzeptionen und Modelle in der Realisierung oft wiederum neue, bislang unerkannte Probleme und Aufgaben mit sich bringen (vgl. Kap. 4 bis 6 in diesem Abschnitt). Davon sind notwendige Reformmaßnahmen und Innovationen im Bildungswesen nicht ausgenommen. Im Hinblick auf die Bildungsberatung qua Übertrittsberatung bedeutet dies, daß eine mit gewissen Mängeln behaftete Schullaufbahnberatung dem vor der Entscheidung stehenden Individuum hier und jetzt einen besseren Dienst erweisen dürfte als eine akademisch begründete Zurückhaltung oder gar der vage, jedem Ratsuchenden wie Hohn erscheinende Hinweis auf das nächste Jahrzehnt (mit der vermeintlichen oder wirklichen Ideallösung).<sup>1</sup> Bildungsberatung muß sich zuallererst um das Individuum und seine (Bildungs-)Bedürfnisse kümmern, was die gesellschaftlichen Verpflichtungen natürlich einbezieht. Nur unter dieser Zielperspektive erhalten Bildungsreform und Systemberatung ihren Sinn.

- (2) „Übertrittsberatung wendet sich zu spät und oft zu einseitig bzw. individuell unangemessen an die Hauptzielgruppe: die Schüler der 4. Grundschulklassen.“

Dieses Argument, das im Zusammenhang mit der Methodenkritik unten gesehen werden muß, ist nicht so leicht zu entkräften. Wie die Ergebnisse

der modernen Begabungs- und Bildungsforschung belegen, sind vor allem die frühen Sozialisationsbedingungen für die Begabungsförderung und somit für die Grundlegung wichtiger Schuleignungsvoraussetzungen bedeutsam. Eine gezielte Elternberatung bereits im Vorschulalter und eine darauf aufbauende Primarstufenberatung (vgl. Kap. 1 in diesem Abschnitt) sind notwendige Ergänzungen zur Übertritts- und Sekundarstufenberatung. Dabei wären neben kognitiven auch relevante nicht-kognitive Persönlichkeitsvariablen (z. B. Motive, Interessen, Konzentration u. ä.) des Kindes sowie familiäres und schulisches Lernumfeld zu berücksichtigen.

- (3) „Die Methoden der Schullaufbahnberatung sind (noch) zu wenig gesichert. Für hinreichend zuverlässige und gültige Schuleignungsprognosen am Ende der Grundschulzeit fehlen die notwendigen begabungs- und testtheoretischen Grundlagen. Die widersprüchlichen Befunde zum Problem der Stabilität und Veränderung menschlicher Eigenschaften und Fähigkeiten lassen längerfristige Schulerfolgsprognosen fragwürdig erscheinen. Punktuelle Testprüfungen sind dem Lehrerurteil bzw. Grundschulgutachten unterlegen . . .“ Wie die wenigen Kritik-Beispiele zeigen, ergibt sich ein ganzer Katalog von methodischen Einwänden gegenüber der Übertrittsberatung. Dabei konzentriert sich die Kritik hauptsächlich auf die Frage, ob überhaupt Vorhersagen des individuellen Bildungserfolges zu diesem relativ frühen Zeitpunkt (9./10. Lbj.) möglich – und pädagogisch vertretbar – sind. Der Gegeneinwand, daß selbst punktuelle Testprüfungen (mit Hilfe sorgfältig zusammengestellter Testbatterien) erwiesenermaßen subjektiven Lehrerurteilen (Zensuren, Grundschulgutachten usw.) überlegen sind, imponiert hier wenig angesichts der Tatsache, daß längerfristige Bewährungskontrollen professionell erarbeiteter Schullaufbahneempfehlungen selten die 60-0-Treffermarke übersteigen. Die notwendigen methodischen Verbesserungen bezüglich der Informationssammlung, der Informationsauswertung und der Befundintegration zur Erstellung von Schuleignungsprognosen sind aufwendig und – wie die Erfahrung lehrt – nur in kleinen Schritten möglich. Auch hierzu finden sich nähere Angaben in Kap. 2.3 unten. Gegenüber aller – berechtigten – Methodenkritik sei jedoch der Standpunkt vertreten, daß relativ kleine, tatsächliche Methodenverbesserungen im Hinblick auf die Optimierung praktischer Beratungsarbeit immer noch besser sind als die Verfechtung des Alles-oder-Nichts-Prinzips.

## 2.2. Aufgaben und Probleme der Übertrittsberatung

Im folgenden werden die Schwerpunkte der Beratungsaufgaben und Probleme beim Übergang von der Grundschule zu den weiterführenden Bildungseinrichtungen der Sekundarstufe I ausführlicher dargestellt. Bildungs(weg)information, Schulleistungsbeurteilung und Begabungsdiagnose erweisen sich dabei als tragende Säulen der Bildungswegberatung. Außerdem wird auf die Rolle der Ein-

zelfallhilfe und Systemberatung im Verbund „Bildungswegberatung“ sowie auf einige Spezialprobleme, insbesondere zum Selektions- versus Klassifikationsmodell, eingegangen (vgl. Abb. 1, untere Hälfte).

### 2.2.1. *Bildungs(weg)information*

Die *Bildungsinformation* am Ende der Grundschule soll vor allem über den organisatorischen Aufbau des Sekundarstufensystems und seine strukturellen Besonderheiten bzw. Bildungsmöglichkeiten für den einzelnen Schüler orientieren. Im Mittelpunkt der Information von Schüler und Eltern stehen somit die verschiedenen Schullaufbahnen oder Bildungswege (*Bildungsweginformation*), ihre spezifischen Lernleistungsanforderungen und Möglichkeiten der Abschlußqualifikation einschließlich damit verbundener Berechtigungsfunktionen usw. Beispielhaft kann hierfür das in Abb. 2 wiedergegebene Orientierungsschema stehen.

Zu den weiteren Aufgaben der *Bildungsinformation* gehören die Aufklärung über entsprechende Übergangsmöglichkeiten bzw. Aufstiegschancen des Hauptschülers und des Realschülers (Prinzip der Durchlässigkeit!), die Darstellung der verschiedenen Typen des Gymnasiums und ihrer jeweiligen Fremdsprachenfolge (die von Land zu Land variieren kann) u. ä. Ferner muß in vielen Fällen der tertiäre Bildungsbereich in der *Bildungswegberatung* beim Eingang zur Sekundarstufe I mitbedacht werden. So sind gegebenenfalls die (Berufs-)Bildungswege im kaufmännischen und gewerblichen Bereich, im hauswirtschaftlichen oder landwirtschaftlichen Bereich ebenso wie die Ausbildungswege für soziale Berufe, Möglichkeiten des sog. Zweiten Bildungsweges u. a. in die *Bildungsinformation* miteinzubeziehen. Eine Reihe übersichtlich gestalteter, bebildeter Werbebrochüren, die von den einzelnen Kultusministerien der Bundesländer zur Verfügung gestellt werden, kann die Arbeit der *Bildungs(weg)information* wirksam unterstützen. Allerdings wird ein (größerer) Teil der Ratsuchenden auf das *persönliche* Informationsgespräch des Bildungsberaters (Schulpsychologen) oder Beratungslehrers bzw. der (abgebenden vs. aufnehmenden) Schule angewiesen sein. Diese persönliche Information bietet neben sozialpsychologischen und kommunikativen Vorzügen die Möglichkeit, die Information auf die individuellen Besonderheiten des Beratungsfalles besser abzustimmen.

### 2.2.2. *Schulleistungsbeurteilung*

Die Beurteilung der Schülerleistung verfolgt unterschiedliche Funktionsziele, die im Dienste der Unterrichtsanalyse und Lehrplanung, der Bildungsreform (z. B. Curriculumrevision), der individuellen Schülerhilfe oder auch der Schullaufbahnberatung gesehen werden können. Im Zusammenhang unserer Problemerkörterung sind besonders die zuletzt genannten Aspekte von Interesse. Auch hier gilt, daß die einzelnen Funktionen der Schülerbeurteilung nicht beziehungslos nebeneinanderstehen und nicht unabhängig vom jeweiligen Bildungssystem

(Mit freundlicher Genehmigung des Kultusministeriums B.-W. entnommen aus der Schriftenreihe  
-Informationen über das Bildungswesen", Reihe B, Nr. 11, S. 3)



zu sehen sind. Im dreigliedrigen, vertikal strukturierten Sekundarschulsystem ergeben sich die Leistungsanforderungen aus den jeweiligen Bildungszielen der einzelnen Schularten (Hauptschule, Realschule, Gymnasium); die daraus abgeleiteten oder empirisch ermittelten Schulleistungskriterien können als Richtwerte zur Klassifizierung der Schüler am Ende der Grundschulzeit (mit)verwendet werden. Für die praktische Arbeit der Schuleignungsermittlung via Klassifikation taugen freilich nur operationalisierte Maßstabskriterien (siehe dazu Kap. II/1 und II/2 im dritten Handbuchband).

Für die *Schulleistungsdiagnose* stehen neben den subjektiven Verfahren (Zensuren, Lehrerurteile u. ä.) grundsätzlich auch objektive Verfahren (formelle und informelle Schulleistungstests) in mehr oder weniger ausreichendem Umfang zur Verfügung, wobei in der pädagogischen Praxis die subjektiven Beurteilungsmethoden vielfach noch bevorzugt werden – zu Unrecht, wie ich meine. Die Schulleistungsdiagnose gestattet – mehr oder weniger präzise und gültige – Aussagen über den Leistungsstand des Schülers in den einzelnen Unterrichtsfächern. Aufschlüsse über die Ursachen guter oder schlechter Schülerleistungen, d. h. Informationen über die Art der Bedingungen, unter denen schulisch geforderte Lernleistungen zustande kamen, werden auf diese Weise nicht vermittelt, womit die Grenzen der Schulleistungsdiagnose als Funktion der Schuleignungsermittlung aufgezeigt sind. So wird beispielsweise der (begabte) Schüler mit ungünstigen häuslichen oder/und schulischen Lernbedingungen unter dem Aspekt objektiver – meßtheoretisch erwünschter – Maßstabskriterien hinsichtlich seiner wirklichen Leistungsfähigkeit unterschätzt, wohingegen ein durchschnittlich begabter Schüler unter optimalen schulischen bzw. familiären Bedingungen möglicherweise aufgrund des Ergebnisses der Schulleistungsbeurteilung zu positiv im Hinblick auf seinen späteren Bildungserfolg eingeschätzt wird. Die *Schulleistungsdiagnose*, die über den aktuellen Stand der Leistung des Schülers ohne Bedingungsanalyse informiert, ist somit – für sich allein – ein sehr unsicheres Fundament zur Vorhersage des späteren Schulerfolges (z. B. Mittlere Reife oder Abitur). Eine einigermaßen verlässliche Schuleignungs*prognose* ist deshalb neben objektiven Schulleistungsdiagnosen immer auch auf umfangreiche, differenzierte Begabungsdiagnosen angewiesen (vgl. Kap. 2.2.3).

Die Bestimmung der Schuleignung, d. h. die Vorhersage des (späteren) Schulerfolges, stützt sich also auf die Erfassung aktueller *und* potentieller Fähigkeits- bzw. Leistungsmerkmale des Schülers. Dazu eignen sich am besten heterogen zusammengestellte Testbatterien (Schulleistungstests, verbale und nonverbale Intelligenztests, Interessentests), die durch Ratingverfahren, Befragungen u. ä. von Fall zu Fall ergänzt werden müssen. Entsprechende Möglichkeiten für die Schullaufbahnberatung werden im „Methoden“-Band dieses Handbuchs (vgl. Bd. III, Abschn. I) behandelt.<sup>2</sup>

### 2.2.3. Begabungsdiagnose und Schuleignungsprognose

Begabungs- und Schulleistungsdiagnosen dienen in der Schullaufbahnberatung der Erstellung von *Schuleignungsprognosen*.<sup>3</sup> Der Begriff „Schuleignung“ kann hier (vorläufig) als Begabung für eine bestimmte schulische Bildungsform, z. B. des Gymnasiums, der Realschule oder der Hauptschule, definiert werden, wobei „Begabung“ das Insgesamt an kognitiven und nicht-kognitiven (persönlichkeitspsychologischen) sowie sozio-kulturellen Lern- und Leistungsvoraussetzungen im Hinblick auf entsprechende Bildungsziele umfaßt. Dieser (weite) Begabungsbegriff repräsentiert im wesentlichen jene Faktoren, die MIERKE (1963) als *Grund- oder Kernintelligenz* sowie als *Hilfs- und Stützfunktionen* (Sekundärintelligenz) beschrieben hat. Neben zentralen intellektuellen Voraussetzungen, z. B. einem bestimmten Ausprägungsgrad der mehr anlagebedingt gedachten Denkfähigkeiten der Kernintelligenz, sind demnach weitere Persönlichkeitseigenschaften, wie Phantasie, Gedächtnis, Aufmerksamkeit, Konzentration, Leistungsmotivation, Bildungsinteressen u. a. (Hilfs- bzw. Stützfunktionen), die stärker Bildungs- und Erziehungseinflüssen unterliegen, konstituierende Bedingungen der Schuleignung. Während früher sehr oft der biogenetische Anteil der Begabung oder Schuleignung überbetont und die Umwelt lediglich als Anreizbedingung für die Entfaltung der Begabungsanlagen interpretiert wurden, ist man heute der Ansicht, daß „Begabung“ und „Schuleignung“ wohl annähernd gleichermaßen durch Anlage und Milieu bestimmt sein müssen. Die verschiedenen Formen der Begabung und Schuleignung dürfen demnach nicht als starre Mitgift verstanden werden; kennzeichnend hierfür ist vielmehr das *dynamische* Moment der mehr oder weniger erfolgreichen Interaktion zwischen individuellen Anlagebedingungen (Intelligenz- bzw. Persönlichkeitsfaktoren) und sozio-kulturellen Determinanten (Erziehungs- bzw. Bildungserfahrungen). Hieraus ergeben sich wichtige Konsequenzen für die Begabungs- und Bildungsförderung, besonders im Vor- und Grundschulalter.

Begabung und Schuleignung sind keine direkt aufweisbaren Größen, ihre Bestimmung ist stets an die Leistungsfunktion gebunden. Intelligenz, Begabung, Schuleignung(en) und andere Konstrukte können somit nur aufgrund manifester Leistungen, z. B. Testleistungen, erschlossen werden. Daraus resultieren spezifische Möglichkeiten für die diagnostische Praxis, denen zugleich eine Reihe methodischer Probleme inhäriert. Die wichtigsten seien im folgenden angesprochen.

Alle Diagnosen versus Prognosen basieren auf zwei theoretischen Annahmen: der *intraindividuellen Konstanz* menschlicher Verhaltenseigenschaften und der *interindividuellen Differenzen* solcher Verhaltensmerkmale oder Fähigkeiten. Ohne diese Prämisse der innerhalb gewisser Variabilitätsgrenzen über bestimmte Zeiträume hinweg gedachten Beständigkeit je individueller kognitiver und nichtkognitiver Lernleistungsvoraussetzungen und der Tatsache, daß sich die Individuen hinsichtlich des Ausprägungsgrades ihrer Fähigkeiten und Eigenschaften nachweislich voneinander unterscheiden, wären Begabungsdiagnosen

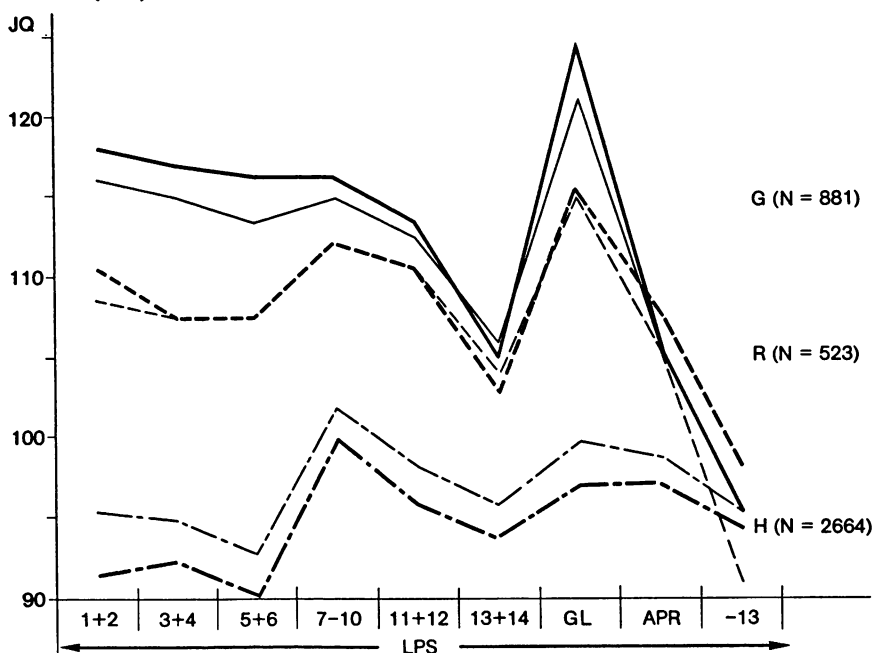
oder Schuleignungsprognosen weder möglich noch sinnvoll. Andererseits wurde oben der dynamische Charakter von Begabung und Schuleignung und somit die Möglichkeit der Veränderung entsprechender Merkmale aufgewiesen, was offensichtlich zum Postulat der Merkmalsstabilität als Bedingungskomponenten für Begabungsdiagnosen in Widerspruch steht. Zumindest für längerfristige Schuleignungsprognosen, wie sie etwa beim Übergang von der Grundschule zur Sekundarstufe gefordert werden, ergeben sich hieraus beträchtliche Schwierigkeiten. Diese können nur dann gemindert werden, wenn entsprechende Informationen über wahrscheinliche Veränderungseffekte – seitens der Schülerpersönlichkeit oder der schulischen bzw. familiären Umwelt – in die Schuleignungsprognose im Sinne der Vorhersage des künftigen Schulerfolges miteingehen.

Bei der diagnostischen Erfassung bestimmter Schuleignungen rücken nunmehr zwei Aspekte in den Vordergrund: einmal je bestimmte intellektuelle Fähigkeiten und persönlichkeitspsychologische Eigenschaften des Schülers, zum andern von den Bildungszielen und Aufgaben der betr. Schulformen abgeleitete, konkrete Anforderungen, auf die bezogen bestimmte Eigenschafts- bzw. Fähigkeitsstrukturen als individuelle Voraussetzungen schulischen Bildungserfolges empirisch aufweisbar sein müssen. Hinzu kommt schließlich die Berücksichtigung außerschulischer und schulischer Komponenten des Begabens und der Eignungskonstituierung. Da jedoch Termini wie Begabung und Schuleignung letztlich nur theoretische Konstrukte eines wie auch immer sich manifestierenden Leistungsverhaltens bezeichnen, bedeutet dies für die operationale Schuleignungsermittlung, daß vom aktuellen Leistungsverhalten des Schülers (in der Grundschule, im Intelligenztest usw.) auf sein potentielles (zukünftiges) Leistungsverhalten geschlossen werden muß. Somit läßt sich jetzt präzisierend der Begriff der „Schuleignung“ im Sinne von *operational bestimmbar*en Erfolgs- und *Bewährungswahrscheinlichkeiten* (für Gymnasium, Realschule, Hauptschule u. a.) definieren.

Treffsichere *Schuleignungsprognosen* sind ohne hinreichend gesicherte Beurteilungsmaßstäbe, d. h. die Kenntnis einschlägiger Schuleignungskriterien, nicht möglich. Die Gewinnung solcher *Eignungskriterien* bereitet allerdings erhebliche Schwierigkeiten. Entsprechende Ansätze bedienen sich häufig der sog. Grenzwertmethode oder einer ihrer zahlreichen Varianten. Dabei wird unter Bezug auf bestimmte Verteilungsparameter, zumeist Gruppenmittelwerte der betr. Vergleichsgruppen, ein Grenzwert festgesetzt. So werden z. B. alle Schüler, die in einem Intelligenztest den Grenzwert „IQ = 118“ (Mittelwert der Gymnasiasten) erreichen oder übersteigen, der fraglichen Zielgruppe zugeordnet, d. h. als „gymnasialgeeignet“ erachtet; die Schüler, die diesen kritischen Wert mit ihrer Testleistung unterschreiten, werden als „ungeeignet“ zurückgewiesen. Die Problematik dieser Methode liegt einmal in einer gewissen Willkürlichkeit, die der Bestimmung des Grenzwertes immer anhaftet, zum andern aber – und das ist entscheidender! – in dem empirisch leicht nachweisbaren Phänomen der (zumeist stärkeren) Überlappung der einzelnen Schulgruppen in bezug auf die so

gewonnenen Testleistungsbereiche (IQ-Bereiche). Als Ausweg bieten sich hier Klassifikationstechniken an, die wahrscheinlichkeitstheoretisch orientiert sind. Mit Hilfe der *Automatischen Klassifikation* (AUKL) gelingt so eine optimale Trennung heterogener Merkmalsgruppen, wodurch die Überlappung der einzelnen Schultypen (Gymnasium, Realschule, Hauptschule) stark reduziert wird.<sup>4</sup> Dadurch ergeben sich Verschiebungen der betr. Mittelwertsprofile, wie am Beispiel der LPS-Batterie aus Abb. 3 hervorgeht. Die „reinen“ Schuleignungsgruppen (AUKL-Gruppen) sind deutlicher in den Testleistungsdimensionen des LPS unterschieden als die empirischen Schulgruppen (vor der Klassifikation).

Abb. 3: Mittelwertsprofile von drei repräsentativen Schulstichproben (G = Gymnasiasten, R = Realschüler, H = Hauptschüler) im Leistungs-Prüf-System (LPS) von W. HORN



**Legende:** Erfassungsdimensionen des Leistungs-Prüf-Systems (LPS) nach W. HORN:

- 1 + 2 Verbal Factor (Allgemeinbegabung, Wortschatz, Rechtschreibkenntnisse);
- 3 + 4 Reasoning Factor (relativ sprach- und bildungsunabhängige Denkfähigkeiten, logisches und schlußfolgerndes Denken);
- 5 + 6 Wordfluency (Wortefall, Wortflüssigkeit, relativ inhaltsunabhängige sprachliche Assoziationen);
- 7 — 10 Space 1 und 2, Closure 2 (Raumvorstellung, Visualization, Technisch-konstruktive Fähigkeiten u. ä.);
- 11 + 12 Closure, Closure 1 (Ratefähigkeit, visuelle Gestaltauffassung, Flexibilität der Gestaltwahrnehmung);
- 13 + 14 Perceptual Speed, Accuracy (Wahrnehmungstempo, Richtigkeit des Reagierens u. ä.);
- 15 (APR) Number Factor (Rechenfertigkeit, Leistungsmotivation, Konzentration, Ausdauer, Belastbarkeit usw.);
- 13 Fehler-„Leistung“ (Arbeitsqualität, Sorgfaltsstreben);
- GL Gesamtleistung (Begabungsniveau).

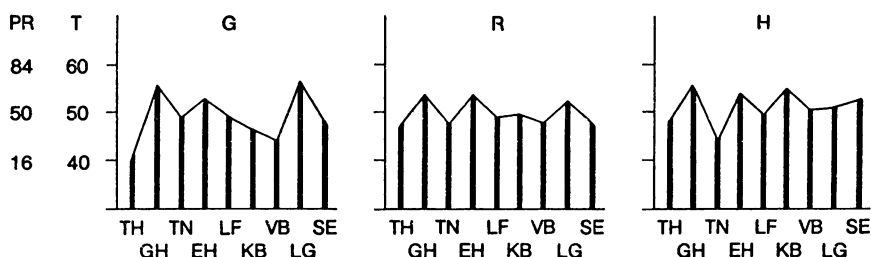
Dünne Kurvenlinien = Mittelwertsprofile der empirischen Schülergruppen (Schultypen); breite Kurvenlinien = entspr. Mittelwertsprofile der AUKL-Schuleignungsgruppen, d. h. der durch Automatische Klassifikation (AUKL) ermittelten „reinen“ Eignungsgruppen für G, R und H.



Zwischen den drei Schülergruppen zeichnen sich (auf allen Klassenstufen) hochsignifikante Unterschiede in den *Intelligenzdimensionen* des LPS ab, wobei die Vorteile der Gymnasiasten gegenüber den Real- und Hauptschülern neben einem insgesamt höheren Leistungsniveau (GL) vor allem in den sprachlichen Funktionsbereichen (1 + 2, 5 + 6) und im logischen Denken (3 + 4) liegen. In bezug auf technische Fähigkeiten, Raumvorstellung, Gestaltauffassung und Wahrnehmungstempo treten interschulische Differenzen weniger deutlich in Erscheinung, insbesondere im Vergleich der Realschüler mit den Gymnasiasten. Praktisch bedeutungslos sind die Unterschiede im Hinblick auf Arbeitshaltungsfaktoren, Konzentration, Leistungsmotivation u. ä. Eigenschaften der Sekundärintelligenz, soweit sie im LPS erfaßt werden (APR, – 13, 13 + 14); zumindest der Gymnasial- und Realschuleignungen zuerkannt werden.

Den aufgewiesenen Intelligenzleistungsdimensionen entsprechen bei den einzelnen Schultypen nicht ganz so deutliche *Interessenprofile*, wie aus Abb. 4 hervorgeht. Die *Gymnasialeignungsgruppe*, die die ausgeprägteste Interessenstruktur im interschulischen Vergleich aufweist, hat ihre Dominanten im gestalterischen und literarisch-geistigen Bereich, wobei mit zunehmendem Alter<sup>5</sup> literarisch-geistige und sozial-erzieherische Interessen die Führung übernehmen. Am wenigsten gefragt sind hier technisch-handwerkliche sowie Verwaltungs- und kaufmännische Berufe. Die *Realschuleignungsgruppe*, die insgesamt eine geringere Interessenstrukturierung aufweist, bevorzugt gestaltende, ernährungshandwerkliche und wiederum literarisch-geistige Tätigkeiten; ebenso werden sozial-erzieherischen Interessen Präferenzen eingeräumt. Die *Hauptschuleignungen* haben eindeutige Schwerpunkte in handwerklichen und praktisch-gestaltenden Betätigungen sowie Vorlieben für kaufmännische und sozialpädagogische Berufe, aber auch relativ starke Interessen für Büroarbeiten (Verwaltung).

Abb. 4: Mittelwertsprofile der AUKL-Eignungsgruppen für Gymnasium (G), Realschule (R) und Hauptschule (H) im Berufs-Interessen-Test von M. IRLE



**Legende:** TH = Techn. Handwerk, GH = Gestalt. Handwerk, TN = Techn.-naturwiss. Berufe, EH = Ernährungshandwerk, LF = Landwirtschaft u. Forsten, KB = Kaufm. Berufe, VB = Verwaltungsberufe, LG = Literarisch-geistige Tätigkeiten, SE = Sozial-erzieherische Tätigkeiten.

Solche oder ähnliche anhand repräsentativer Vergleichsgruppen der Zielpopulation(en) gewonnenen Testwerte können als Anforderungskriterien (an die Begabung, Lernfähigkeiten, Interessen usw.) betrachtet werden. Diese übernehmen

die Funktion von *Schuleignungsmaßstäben* bei der Erstellung individueller Schuleignungsprognosen im Rahmen der Schullaufbahnberatung. Dabei ist es von zweitrangiger Bedeutung, ob die Erarbeitung der Bildungsempfehlung per Hand oder maschinell bzw. im Verbund mit dem Computer vorgenommen wird.<sup>6</sup> Die prinzipielle Notwendigkeit der Verfügung über operationalisierte Eignungsmaßstäbe bleibt von der Art des methodischen Vorgehens in der Schuleignungsermittlung unangetastet. Zumindest sind ausreichend gesicherte und gültige Schuleignungsprognosen im Sinne der Vorhersage längerfristiger Bildungserfolge ohne die Grundlage objektivierter Schuleignungskriterien zur Zeit nicht möglich.

#### 2.2.4. *Selektion versus Klassifikation*

Dem Übertritt von der Grundschule zu den weiterführenden Sekundarschuleinrichtungen lag lange Zeit der Gedanke einer Selektionsentscheidung („Auslese“ für das Gymnasium oder die Realschule) zugrunde. Neuere Ansätze stellen demgegenüber das Klassifikationsmodell als das angemessenere Entscheidungskonzept heraus. Worin liegt der Unterschied, und welche Vorteile birgt das Klassifikationsmodell für die schulische Differenzierung?

*Selektionsentscheidungen* beim Übergang zur Sekundarstufe sind dadurch gekennzeichnet, daß hier das Hauptaugenmerk auf die „Bewerbergruppe“, etwa die möglichst fehlerfreie Bestimmung der Gymnasialeignungsquote, gerichtet wird, wohingegen die Nichtbewerber (Hauptschulkandidaten) oder Zurückgewiesenen unter dem Aspekt der Übertrittsempfehlung bzw. -entscheidung keine oder nur eine untergeordnete Rolle (etwa beim Einspruch der Eltern) spielen. Der Erfolg vs. Mißerfolg entsprechender Ausleseprüfungen wird in der Regel ausschließlich an der Bewährung der vorgeschlagenen Schüler (soweit diese der Übertrittsempfehlung gefolgt sind) beurteilt. Abgesehen davon sind die Fehler von Selektionsentscheidungen üblicherweise relativ hoch, unter der Voraussetzung optimaler testdiagnostischer Bedingungen etwa bei 30 % gelegen.

Die Fehler bei Selektionsentscheidungen beinhalten unterschiedliche Risiken. Risiko erster Art oder *Fehler vom Typ  $\alpha$*  bezieht sich dabei auf irrtümlich als gymnasialgeeignet identifizierte Grundschüler, Risiko zweiter Art oder *Fehler vom Typ  $\beta$*  wird eingegangen, wenn geeignete Schüler zurückgewiesen, d. h. fälschlicherweise als „ungeeignet“ eingestuft worden sind. Beide Fehler stehen in einem reziproken Verhältnis zueinander.

Bei Selektionsentscheidungen im Rahmen der Schuleignungsermittlung wird gewöhnlich das Risiko erster Art bestimmt, d. h. die Intention zielt hier darauf ab, den Fehler vom Typ  $\alpha$  möglichst klein zu halten. Dies wird erreicht, indem man die Selektionsrate (z. B. für das Gymnasium) niedrig ansetzt; gleichzeitig erhöht sich dabei das Risiko, eine größere Anzahl geeigneter Schüler vom Besuch des Gymnasiums abzuhalten bzw. nicht zu empfehlen. Verfährt man umgekehrt, d. h. steigert man die Selektionsrate mehr oder weniger, sinkt das

Risiko für den Bewerber, ungerechtfertigt zurückgewiesen zu werden; in der Gruppe der ins Gymnasium oder in die Realschule aufgenommenen Schüler findet sich dann eine größere oder kleinere Zahl ungeeigneter, die sich oft unerträglichen persönlichen Belastungen (Lernschwierigkeiten, Streß usw.) ausgesetzt sehen.

Das Konzept der *Klassifikation* in der Bildungsberatung kann diese Gefahren erheblich mindern. Die Intention ist hier zuallererst darauf gerichtet, die für jeden Schüler (mit bestimmten Interessen, Begabungs- und Lernleistungsvoraussetzungen) geeignetste Schul- oder Bildungsform zu finden. Dies geschieht z. B. durch Vergleiche des individuellen Merkmalsprofils mit entsprechenden Anforderungskriterien der fraglichen Bildungseinrichtungen (Merkmalsprofilen der Zielgruppen; vgl. Abb. 3 u. 4) oder automatische Bestimmung der Gewichtungszahlen relevanter Testvariablen bzw. entsprechender Prädiktorfunktionen. Mit Hilfe der AUKL läßt sich auf diese Weise für jeden Schüler die Zugehörigkeitswahrscheinlichkeit (zu Gymnasium, Realschule, Hauptschule bzw. im Gesamtschulsystem zu bestimmten Lernleistungsgruppen) errechnen. Damit sind dem Bildungsberater bzw. Ratsuchenden (Schüler, Eltern und Lehrer) präzise Informationen an die Hand gegeben, etwa derart: 70 % der Gymnasial(eignungs)gruppe erzielen ähnliche – oder bessere – Werte in der betr. Schul- bzw. Testleistung, was dann als 70%ige Eignungswahrscheinlichkeit interpretiert werden kann. Oder: 23 % der Gymnasiasten weisen ein ähnliches Merkmalsprofil im Test auf, hingegen 60 % der Hauptschüler(vergleichs)gruppe und 17 % der Realschüler(vergleichsgruppe). In diesem Fall wäre das Risiko eines Übertritts auf das Gymnasium oder die Realschule ziemlich groß, wenngleich ein Erfolg nicht ganz auszuschließen ist; trotzdem würde man einem solchen Schüler den Besuch der Hauptschule nahelegen.

Bei der Schullaufbahnberatung auf der Basis von Klassifikationsentscheidungen (AUKL) werden also die jeweiligen Eignungswahrscheinlichkeiten ermittelt und die Risiken gegeneinander abgewogen. Zugleich kann hier der Ratsuchende in die Entscheidungsfindung miteinbezogen werden, was die endgültige Entscheidung (hier: Schulübertritt) auch psychologisch auf eine tragfähigere Grundlage stellt. Ferner trägt das Klassifikationskonzept dem Postulat der Chancengleichheit im Bildungsgang besser Rechnung als entsprechende Selektionsansätze. Schließlich dürfen (test)diagnostische Vorteile nicht übersehen werden. „Der Vorzug einer Testverwendung zur Klassifikation besteht zunächst darin, daß die mit Hilfe der Tests gewonnenen Informationen besser genutzt werden als bei der Selektion, da es keine Zurückgewiesenen gibt, deren Daten verlorengehen. Zum anderen ist dabei die Möglichkeit einer nachträglichen Revision der auch hier unvermeidlichen Fehlentscheidungen meist wesentlich größer, so daß weitere Informationen über die Richtigkeit der anfänglichen Verteilung sämtlicher Probanden gesammelt werden können. Im Gegensatz dazu ist bei der Selektion die Ablehnung eines Probanden in der Regel eine endgültige Entscheidung; nur bei den Ausgewählten besteht die Möglichkeit, die Entscheidung noch zu korrigieren. Bei der Selektion unterzieht sich zudem meist nur eine

kleine Gruppe (z. B. Bewerber) dem Test; Geeignete, die sich aus irgendwelchen Gründen nicht bewerben – z. B. um Aufnahme ins Gymnasium – bleiben unerkannt. Dieser schwerwiegende Nachteil kann durch die Diagnose, Beratung und Klassifikation aller Betroffenen vermieden werden“ (HOPF 1973, S. 310 f.).

### 2.2.5. *Einzelfallhilfe und Systemberatung als flankierende Maßnahmen der Schullaufbahnberatung*

Eine dem Grundschüler dienende Schullaufbahnberatung wird in vielen Fällen auch auf *individuelle Beratungshilfen* angewiesen sein. Die häufigsten Beratungsanlässe sind:

- *Underachiever*, d. h. Schüler, bei denen die Schulleistung deutlich hinter der Erwartung (aufgrund des Intelligenztestergebnisses) zurückbleibt. Als Ursachen dafür kommen persönlichkeits- und sozialpsychologische Faktoren in Frage. Zur Diagnose eignen sich besonders nonverbale bzw. (relativ) kultur-unabhängige Intelligenzskalen.
- *Partielle Leistungsschwächen*, besonders im Deutsch- und Rechenunterricht. Diese sind häufiger durch ungünstige häusliche oder/und schulische Lernbedingungen verursacht. Über entsprechende Lernleistungsdefizite, die im Zusammenhang mit der Schullaufbahnberatung diagnostiziert wurden, sind die betr. Schüler, ihre Eltern und Lehrer umfassend zu informieren. Anschließend sind gezielte Fördermaßnahmen zu beraten, z. B. die Zuweisung in Stütz- und Förderkurse, individuell aufgestellte Programme zur Begabungsförderung, insbesondere zum Ausgleich sprachlicher Ausfälle, usw.
- *Individuelle Lernschwierigkeiten*, etwa Konzentrationsstörungen, Gedächtnisschwäche, mangelnde Leistungsmotivation (bei sonst guten intellektuellen Fähigkeiten) u. a. Durch Aufweis individueller Lernmöglichkeiten, Erziehungsvorschläge und gegebenenfalls Weiterleitung an andere Beratungs- oder Behandlungsinstanzen (Erziehungsberatungsstelle, Schulpsychologischen Dienst, Facharzt) kann hier Abhilfe geschaffen werden (vgl. Kap. III/2 in diesem Band).
- *Sonderprobleme*, z. B. Legasthenie, Sprachstörungen bzw. -auffälligkeiten (Stammeln, Stottern, Poltern u. a.), Sinnesschädigungen, Verdacht auf Lernbehinderung usw. Hierbei ist in der Regel die Betreuung oder Behandlung durch Fachpädagogen oder -psychologen angezeigt (vgl. Kap. III/3 u. III/4 in diesem Band).

Weitere Probleme ergeben sich durch den Schulbesuch oder die fehlende Bildungsbetreuung von Kindern ausländischer Arbeitnehmer in der Bundesrepublik, deren Situation noch kaum erforscht ist. Eine der wenigen Erhebungen zu diesem Thema wurde kürzlich von MAIER (1975) vorgelegt. Danach besuchen rd.  $\frac{2}{3}$  aller ausländischen Kinder im Alter von 6 bis 20 Jahren überhaupt keine entsprechende schulische Einrichtung. Besonderes Interesse – der Bildungsberater sowie der verantwortlichen Politiker und Schulpädagogen – sollten die am Ende des Forschungsberichtes vorgeschla-

genen Maßnahmen zur Förderung des Schulbesuchs dieser Kinder finden (S. 250 ff.).

Versteht man mit AURIN u. a. (1973, S. 29) unter *Systemberatung* die „Feststellung und Systematisierung struktureller Schwächen, dysfunktionaler Prozesse und Mängel des Schulsystems mit dem Ziel, schulreformerische Innovationen einzuleiten“, dann ist der enge Zusammenhang von Schullaufbahnberatung bzw. Individualberatung und Systemberatung ohne weiteres ersichtlich. Hilfen bei der Curriculumevaluierung und -revision, Möglichkeiten zur Objektivierung der Schülerbeurteilung, Lehrerberatung bei der Analyse und Planung von Unterricht, Orientierung über psychologische Voraussetzungen zur Einstellungsänderung (z. B. Abbau von Vorurteilen) und Verhaltensmodifikation sind wichtige Aufgaben der Systemberatung (vgl. noch Kap. II/7 unten) als Aspekt einer umfassenderen Bildungsberatung. Die Rolle der Schullaufbahnberatung kann in diesem Zusammenhang allgemein als „Vermittlungsfunktion zwischen Individuum und Bildungssystem“ (BETHÄUSER) definiert werden.

### 2.3. Empfehlungen zur Verbesserung der Schullaufbahnberatung

Zum Schluß dieser kurzen Problemübersicht zur Schullaufbahnberatung stehen einige Verbesserungsvorschläge, die Bildungsberatung an der Nahtstelle von Grundschule und weiterführenden Schulen effektiver machen könnten. Dabei soll besonders auf die oben (Kap. 2.1.2) formulierten Kritikpunkte eingegangen werden. Folgende Maßnahmen werden als vordringlich erachtet:

- *Strukturverbesserungen des Bildungssystems.* Im Hinblick auf die „klassische“ Schullaufbahnberatung beim Systemübergang am Ende der Primarstufe wäre hier vor allem die Verwirklichung der schulformunabhängigen (integrierten) *Orientierungsstufe* zu fordern. Viele Pädagogen und Bildungspolitiker erhoffen sich davon eine verbesserte, d. h. zuverlässigere und prognostisch gültigere Vorhersage des Schulerfolges. In ausgedehnten Längsschnittuntersuchungen müßte geprüft werden, inwieweit die Einrichtung der Orientierungsstufe diesen Ansprüchen gerecht werden kann. Die in einigen Bundesländern zur Zeit eingeführte kooperative Form der Orientierungsstufe wird unter diesem Aspekt von nicht wenigen Experten sehr skeptisch beurteilt. Jedenfalls erscheint es notwendig, zusätzliche Systemverbesserungen (die keine spezifischen Probleme der Orientierungsstufe darstellen) ins Auge zu fassen, z. B. eine Objektivierung der von der Schule verwandten „Erfolgskriterien“ (Schulzensuren und andere Leistungsindikatoren), eine Vereinheitlichung schulischer Anforderungsmaßstäbe und deren Objektivierung (was eindeutige Lernzieldefinitionen erfordert), die Schaffung optimaler schulischer Lernbedingungen (Individualisierung bzw. Differenzierung des Unterrichts, Stütz- und Förderkurse, personelle und räumliche Strukturverbesserungen).
- *Ausdehnung der Bildungsberatung* auf die Primar- und Elementarstufe einerseits (vgl. Kap. II/1) und die Orientierungs- bzw. Sekundarstufe andererseits

(vgl. Kap. II/3). Abbau von Bildungsdefiziten (z. B. durch Wahrnehmungstraining und Sprachförderung, Programme zur Denkerziehung usw.), Organisation von Elternseminaren, insbesondere Mütterschulungskursen (Vermittlung von Erziehungs- und Bildungshilfen), und Lehrerfortbildungsveranstaltungen (Orientierung über neue Ergebnisse aus der Begabungsforschung und pädagogischen Diagnostik, der Lern-, Unterrichts- und Erziehungspsychologie usw.), in deren Mittelpunkt häufig Themen kompensatorischer Bildungsbemühungen um sozio-kulturell benachteiligte Kinder stehen werden, sind Gegenstand einer umfassenden Schullaufbahnberatung, die sich an Schüler, Eltern und Lehrer wendet.

- *Methodische Verbesserungen.* Im Mittelpunkt solcher Überlegungen steht die Forderung nach einem *differentiellen Prognosemodell* für die Schullaufbahnberatung. Dieses müßte neben einer Reihe kognitiver Faktoren (intellektuelle Lernfähigkeiten, Schulleistungsindikatoren) einen breiten Fächer nicht-kognitiver Faktoren (Moderatorvariablen wie Persönlichkeitsmerkmale, sozialer bzw. familiärer und schulischer Hintergrund) systematisch einbeziehen. Auf dieser Basis entwickelte ROSEMAN sein Konzept einer sequentiellen Beratungsstrategie (vgl. Kap. I/6 in diesem Band).

Weiterhin wären der verstärkte Einsatz *testdiagnostischer* Untersuchungsmethoden (Begabungs- und Leistungstests zur Erfassung der Schuleignung) sowie Verbesserung im *Untersuchungsdesign* zu fordern. Ein Ansatz von GUTHKE (1972) verdient in diesem Zusammenhang besonderes Interesse: In einem Prätest-Pädagogisierungsphase-Posttest-Design sollen die Nachteile punktueller Testprüfungen vermieden und zugleich dem dynamischen Aspekt der individuellen *Lernfähigkeiten* im diagnostischen Plan Rechnung getragen werden. Die Standardisierung der Pädagogisierungsphase (z. B. mit Hilfe von Unterrichtsprogrammen) müßte dabei ebenso noch geleistet werden wie die Berücksichtigung nichtkognitiver Einflußgrößen auf die Schulleistung. Schließlich empfiehlt sich die weitere Erprobung automatischer Klassifikationstechniken im Rahmen der Schullaufbahnberatung. Ihr Einsatz trägt nicht nur zur Rationalisierung des Arbeits- und Zeitaufwandes bei, sondern verspricht darüber hinaus einen wichtigen Beitrag zur Absicherung von Schuleignungsprognosen.

Auch wenn man mit TENT (1969) die Meinung vertritt, daß Systemverbesserungen im schulischen Bereich auf lange Sicht die größere Effizienz erhoffen lassen, wird niemand bestreiten können, daß *methodische* Verbesserungen der Bildungsberatung – zusätzlich zu den notwendigen strukturellen Veränderungen – im Hinblick auf die Beratungspraxis eine gewisse Priorität erfordern. Die Schullaufbahnberatung als Teil einer umfassenderen Bildungsberatung ist nur dann in der Lage, die vielfältigen aktuellen Probleme zu lösen, wenn ihr ein genügend differenziertes und gesichertes Instrumentarium zur Verfügung steht. Solange dies nicht der Fall ist, werden wohl auch in der Praxis tätige Wissenschaftler Aufgaben der Methodenentwicklung (für die Bildungsberatung) übernehmen müssen.

## Anmerkungen

- <sup>1</sup> Was sich selbstverständlich nicht gegen notwendig erachtete Reformmaßnahmen und Innovationen im Bildungswesen richtet, sondern lediglich gegen deren einseitige Betonung zu Lasten der Befriedigung aktueller Bedürfnisse des Schülers.
- <sup>2</sup> Eine umfassende Darstellung der methodischen Probleme und Möglichkeiten der Schulleistungsbeurteilung findet sich u. a. in HELLER (1974).
- <sup>3</sup> Die nachstehenden Ausführungen folgen zum Teil früheren Darstellungen (vgl. HELLER 1970, S. 104 ff. und 127 ff. sowie 1973, S. 161 ff.).
- <sup>4</sup> Weitere Vorzüge des Klassifikationsansatzes für die Schullaufbahnberatung, z. B. die Möglichkeit der Zuordnung fraglicher (Grund-)Schüler zu einem der weiterführenden Schultypen (Hauptschule, Realschule, Gymnasium), werden im dritten Band dieses Handbuchs (siehe Kap. II/2) behandelt. Ausführliche Darstellung der methodologischen Grundlagen dieses Verfahrens in: ALLINGER & HELLER (1975).
- <sup>5</sup> Entsprechende, aus der Abbildung nicht hervorgehende Interpretationshinweise lassen sich beim Vergleich der nach Klassenstufen differenzierten BIT-Profile gewinnen.
- <sup>6</sup> Vgl. Bd. III, Kap. II/1 und II/2.

## Literaturverzeichnis

- ALLINGER, U. & HELLER, K., 1975. Automatische Klassifikation von psychologischen Untersuchungsbefunden. In: *Bildungsberatung in der Praxis* (= Bd. 29 der Reihe A „Bildung in neuer Sicht“). Villingen.
- AURIN, K., 1966. Ermittlung und Erschließung von Begabungen im ländlichen Raum. (= Bd. 2 der Reihe A „Bildung in neuer Sicht“). Villingen.
- AURIN, K. und Mitarbeiter, 1968. Gleiche Chancen im Bildungsgang. (= Bd. 9 der Reihe A „Bildung in neuer Sicht“). Villingen.
- AURIN, K.; GAUDE, P.; ZIMMERMANN, K., 1973. *Bildungsberatung*. Frankfurt/M., Berlin, München.
- FLOOD, J. & HALSEY, A. H., 1957. Intelligence Tests, Social Class and Selection for Secondary Schools. *Brit. Journal of Sociol.*, 8, 33—39.
- GEBAUER, T., 1965. Vergleichende Untersuchung über den Voraussagewert von Aufnahmeprüfung und Testuntersuchung für den Erfolg auf weiterführenden Schulen. In: *Schulkonflikt und Schülerhilfe* (Hrsg. K. H. INGENKAMP), Weinheim/Bergstr.
- GUTHKE, J., 1972. *Zur Diagnostik der intellektuellen Lernfähigkeit*. Berlin-Ost.
- HALSEY, A. H. (Hrsg.), 1961. *Ability and Educational Opportunity*. OECD, Paris.
- HALSEY, A. H. & GARDNER, L., 1953. Selection for secondary education and achievement in four grammar schools. *Brit. Journal of Sociol.*, 4, 60—77.
- HELLER, K., 1970. *Aktivierung der Bildungsreserven*. Bern, Stuttgart.
- HELLER, K., 1973. *Intelligenzmessung*. Villingen.
- HELLER, K. (Hrsg.), 1974, 1975<sup>2</sup>. *Leistungsbeurteilung in der Schule*. Heidelberg.
- HOPF, D., 1973. Möglichkeiten und Grenzen der Anwendung von Tests. In: *HOFFER, M. & WEINERT, F. E. (Hrsg.), Pädagogische Psychologie*, Bd. 2. (= *Grundlagentexte zum Funk-Kolleg*), Frankfurt/M.
- HYLLA, E., 1949. *Vergleichende Leistungsmessung im 4. und 5. Schuljahr*. München.
- INGENKAMP, K.-H. und Mitarbeiter, 1963. *Pädagogisch-psychologische Untersuchungen zum Übergang auf weiterführende Schulen*. Weinheim/Bergstr.
- Kultusministerium Baden-Württemberg (Hrsg.), 1975. *Bildungsberatung in der Praxis*. (= Bd. 29 der Reihe A „Bildung in neuer Sicht“). Villingen.
- MAIER, U., 1975. *Kinder ausländischer Arbeitnehmer und Schulbesuch*. In: *Bildungsberatung in der Praxis*. Villingen.
- MIERKE, K., 1963. *Begabung, Bildung und Bildsamkeit*. Bern, Stuttgart.
- TENT, L., 1969. *Die Auslese von Schülern für weiterführende Schulen*. Göttingen.

### 3. Beratung in der Orientierungsstufe

#### 3.1. Bedeutung einer Beratung im Schulsystem — Orientierungsstufe

„Der Beratung kommt für den Ausbau des Bildungswesens der Bundesrepublik Deutschland, der sich zur Zeit in einer wichtigen, die Weichen der Entwicklung stellenden Phase befindet, eine besondere bildungspolitische und reformpädagogische Funktion zu“ (AURIN 1973). Daß diese Ansicht, nicht nur als Ergebnis eines Unesco-Seminars zur Bildungsberatung zu werten und somit ausschließlich für eine kleine Expertengruppe repräsentativ ist, zeigen die Aussagen zur Beratung im Bildungswesen, wie sie vom Deutschen Bildungsrat im Strukturplan für das Bildungswesen (1970), im Bildungsgesamtplan der Bund-Länder-Kommission für Bildungsplanung (1973) sowie im Beschluß der ständigen Konferenz der Kultusminister der Länder in der Bundesrepublik Deutschland (1974) gemacht werden.

Allerdings beinhalten diese sehr allgemein gehaltenen Vorschläge, die hier nicht näher diskutiert werden können, auf Grund des großen Abstraktionsgrades einen weiten Spielraum der Interpretation und der Realisierung (s. a. Kap. 3.3.1.). Gemeinsam ist, daß eine Beratung in der Schule verschiedene Aufgabenbereiche umfassen sollte, die insbesondere in der Schullaufbahnberatung, der individualpsychologischen Beratung und in der Beratung von Schülern, Lehrern und Eltern liegen.

Was konkrete Beratungsmaßnahmen in der Orientierungsstufe angeht, so finden sich hier kaum Aussagen. Die Realisierung einer Beratung im Hinblick auf die Orientierungsstufe läßt sich somit nur über deren Zielvorstellungen im Kontext zu den zur Verfügung stehenden (bzw. noch zu schaffenden) Beratungsinstanzen aufzeigen. In den folgenden Ausführungen gilt es daher, diese Bereiche zunächst kurz zu beschreiben. Der Schwerpunkt einer Beratungstätigkeit in der Orientierungsstufe wird dann eindeutig in der Schullaufbahnberatung liegen. Individualpsychologische Beratung erscheint dann bedeutsam, wenn sie „orientierungsstufenspezifisch“ erfolgt, also in unmittelbarer Wechselwirkung zur Schulform „Orientierungsstufe“ steht. Was die Beratungsinstanzen angeht, so gilt es vor allem, den Einsatz der Bildungsberatung genauer zu untersuchen, was aber nicht ausschließt, daß auch andere Funktionsträger einer Beratung zu diskutieren sind, da nur ein mehrdimensionales Beratungssystem unter Einbeziehung der verschiedensten Beratungsinstitutionen effizient sein kann.



## 3.2. Zur Konzeption der Orientierungsstufe

Die Orientierungsstufe umfaßt die Klassenstufen 5/6 und bildet die erste pädagogische und organisatorische Einheit innerhalb der Sekundarstufe I. Auf diese Weise soll im Rahmen des dreigeteilten Schulsystems der Bundesrepublik Deutschland nicht nur der sehr problematische Übergang vom Primarbereich in die Sekundarstufe I (INGENKAMP 1963; TENT 1969; SCHULTZE 1969) organisatorisch neu gestaltet werden, es gilt zudem, die Schüler so gezielt in bezug auf ihre Lernvoraussetzungen und Interessen zu beobachten und zu fördern, daß am Ende dieser Phase eine deutlichere Differenzierung nach Bildungswegen und die Möglichkeit einer zuverlässigeren Prognose für die weitere Schullaufbahn möglich sind.

Was die Hinweise im Strukturplan angeht, so finden sich hier nur vorläufige Anregungen. Im Bildungsgesamtplan, dessen bildungspolitischen Teil die Ministerpräsidenten der Länder zugestimmt haben, weichen die Ansichten über die Orientierungsstufe sogar erheblich voneinander ab, und zwar insbesondere, was die Organisationsform betrifft, die gerade für Beratungsmaßnahmen von außerordentlicher Bedeutung ist.

### 3.2.1. Organisationsformen der Orientierungsstufe

Die im Zwischenbericht der Bund-Länder-Kommission für Bildungsplanung (vom 18. 10. 1971) gemachte Aussage „Die Orientierungsstufe kann organisatorisch sowohl den verschiedenen Schulformen zugeordnet wie auch schulformunabhängig gestaltet werden“, die auf ein besonderes Votum der Länder Baden-Württemberg, Bayern, Rheinland-Pfalz, Saarland und Schleswig-Holstein zurückgeht, führte zu folgenden Organisationsmodellen:

— *Schulformabhängige (kooperative) Orientierungsstufe*

— *Schulformunabhängige (integrierte) Orientierungsstufe*

Bei der schulformabhängigen Orientierungsstufe ist diese Stufe jeweils der Hauptschule, der Realschule und dem Gymnasium zugeordnet, wobei die Einweisung nach den bisherigen Ausleseverfahren bzw. auch nach dem Elternwunsch erfolgen kann.

In der integrierten Orientierungsstufe werden die Schüler des 5. und 6. Schuljahrgangs gemeinsam unterrichtet. Eine Zuweisung in die drei Schularten erfolgt erst am Ende des 6. Schuljahres.

Es liegt auf der Hand, daß diese verschiedenen Organisationsmodelle einen Einfluß auf Beratungsmaßnahmen haben, denkt man nur an die Frage der „Selektion“ bei der schulformabhängigen Orientierungsstufe. In den Ausführungen über Beratungsmaßnahmen werden nun vorwiegend Aktivitäten in der integrierten Form beschrieben, denn in bezug auf die schulformabhängige Orientierungsstufe schreibt RAUSCHENBERGER (1972) zu Recht: „Die Frage wäre nur, worüber die Schüler sich orientieren könnten, wenn die Selektion zu einer bestimmten Schulform bereits vor Beginn der Orientierungsphase erfolgt wäre.“

Die grundlegende Diskussion über die verschiedenen Organisationsformen soll hier nicht weitergeführt und vertieft werden. Prioritäten und Gewichtungen ergeben sich zum Teil bei den Aufgaben und Zielvorstellungen der Orientierungsstufe, zu deren Realisierung die Beratung wesentlich beitragen kann und soll, denn es könnte sich zeigen, daß bestimmte Organisationsformen den gesetzten Ansprüchen nur bedingt gerecht werden.

### *3.2.2. Funktion und Aufgabe der Orientierungsstufe*

Ausgehend vom Strukturplan für das Bildungswesen und der Vereinbarung der Kultusministerkonferenz über die Orientierungsstufe (1974) lassen sich neben dem allgemeinen Ziel einer Verbesserung des Übertritts in weiterführende Schulen eine Reihe von vorrangigen Zielvorstellungen der Orientierungsstufe ableiten:

- Erprobung und Erfahrung der individuellen Lernmöglichkeiten des Schülers. (Die Schüler sollen eigene Lernmöglichkeiten und Interessengebiete erkennen, damit sie lernen, sich eigene Ziele setzen zu können.)
- Einsicht in die Anforderungen des „Sekundarbereichs“. (Information über die Ziele und Anforderungen der weiterführenden Bildungswege und die diesen entsprechende Eignung des Schülers.)
- Entscheidungshilfen für die weitere Schullaufbahn.
- Ausgleich regional und sozial bedingter Bildungsunterschiede, soweit sie sich auf die Aufgaben der Orientierungsstufe auswirken.

Zum Erreichen dieser Ziele sind nun eine Reihe von organisatorischen, inhaltlichen und methodischen Bedingungen zu erfüllen und entsprechende Maßnahmen zu treffen, die in einigen Fällen ein Angebot von Beratungsmaßnahmen geradezu unumgänglich machen.

Im einzelnen wären anzuführen:

- Gemeinsamer Unterricht, in dem auch vermehrt individuelle Aufgaben gestellt werden.
- Fördermaßnahmen zum Beheben von Lernmängeln.
- Differenzierung nach Leistungsanforderung und Lernvoraussetzung.
- Freie Lernatmosphäre ohne äußeren Druck.
- Transparenz der Beurteilung (die Leistungsnachweise sollten vor allem Hinweischarakter besitzen; jegliche Angst der Schüler vor Bewertungen ist zu vermeiden).
- Korrekturmöglichkeiten bei Fehlentscheidungen.
- Beratung von Schülern und Eltern.
- Ausbau des Instrumentariums für die Lenkung der Schüler in die für sie jeweils geeigneten Bildungswege.

Wie läßt sich all dies realisieren? Welche Voraussetzungen sind zu schaffen? Welche Beratungsinstanzen müßten hier wirksam werden? Welcher Zeitaufwand ist erforderlich?

Eine Fülle von Fragen, die in den folgenden Kapiteln zur Beratung in der Orientierungsstufe zu klären sind.

### 3.3. Beratung in der Orientierungsstufe

Schon zu Beginn dieser Ausführungen wurde deutlich, daß es zur Zeit keine konkreten Hinweise gibt, wie eine Beratung in der Orientierungsstufe erfolgen müßte.

In der Vereinbarung der Kultusministerkonferenz über die Orientierungsstufe (1974) heißt es: „Während der Orientierungsstufe ist eine eingehende Beratung der Schüler und Erziehungsberechtigten (im Sinne von Teil I der Empfehlung der Kultusministerkonferenz „Beratung in Schule und Hochschule“) erforderlich. Sie bezieht sich auf die Leistungsfähigkeit, Begabungsschwerpunkte und Neigungen der Schüler und informiert über die weiterführenden Bildungsgänge.“

Bei den Beratungsinstanzen wird in erster Linie auf die Lehrer sowie auf eine institutionalisierte Schulberatung (Beratungslehrer, Schulpsychologen) verwiesen. Diese Empfehlungen werden noch genauer zu diskutieren sein; um aber erste Anhaltspunkte zu erhalten, sollen zunächst – exemplarisch – einige Ansätze von Beratung in der Orientierungsstufe in einigen Bundesländern dargestellt werden.

#### 3.3.1. *Beratungsansätze in den Orientierungsstufen einzelner Bundesländer*

Um Beratungsansätze in anderen Bundesländern darzustellen, muß zunächst einmal die Orientierungsstufe – zumindest modellhaft – eingerichtet sein. Gerade die integrierte Form wird z. B. bisher in keinem Bundesland ausschließlich praktiziert, am umfassendsten noch in Hessen (als „Förderstufe“). In den anderen Bundesländern finden sich z. T. Modellversuche mit verschiedenen Organisationsformen, oder es wird versucht, in die Übertrittsregelungen Elemente der kooperativen Orientierungsstufe einfließen zu lassen. Inwieweit dabei der Beratungsaspekt realisiert wird, soll an den folgenden vier Beispielen dargelegt werden.

In *Hessen* heißt die Orientierungsstufe offiziell „Förderstufe“, wobei diese Stufe in der Regel als Bestandteil der Hauptschule geführt wird. Hier läßt sich schon erkennen, daß es vor allem um die Aufhebung und Minderung von Chancenungleichheit sozialer und individueller Art geht (ENDERWITZ 1973). Über die Einrichtung eines Beratungssystems finden sich keine Aussagen – mit Ausnahme einiger integrierter Orientierungsstufen im Rahmen von Modellversuchen der Gesamtschule. Beratung wird dabei nicht nur als „*Schullaufbahnberatung*“ und „*Individualpsychologische Beratung*“ gesehen, die unmittelbar an Bedingungen anknüpft, die im Schüler selbst liegen, vielmehr sollen gleichzeitig die Lernbedingungen im Rahmen des Systems Schule reflektiert werden, unter denen die Ergebnisse zustande gekommen sind. Träger dieser Beratung sind Schulpsychologen sowie Beratungslehrer.

In der *niedersächsischen Konzeption* ist die Orientierungsstufe dem Sekundar-

stufen I-Zentrum zugeordnet (in einer Übergangszeit wird die Orientierungsstufe an der Hauptschule geführt; die Einführung erfolgt entsprechend den regionalen Bedingungen). Die ersten Erfahrungen zeigten, daß „Beratung“ vorwiegend als Lehrerberatung gesehen werden muß. „Durch örtliche Lehrerbildung und Lehrerfortbildung, vor allem aber durch projektähnliche Arbeitsweisen, ist es gelungen, Lehrer von Hauptschulen, Realschulen und Gymnasien in den wichtigen curricularen Innovationsprozeß einzubeziehen und zur intensiven Auseinandersetzung mit den zentralen Problemen der Orientierungsstufe zu führen“ (RUPRECHT 1973). Daß diese Lehrerfortbildung notwendig ist, zeigt sich auch im Erlaß des KM vom 30. 4. 1973. Zum Übergang der Schüler von der Orientierungsstufe in das Gymnasium, die Realschule und die Hauptschule wird hier verfügt, daß die Klassenkonferenz der Orientierungsstufe für jeden Schüler nach zweijährigem Besuch der Orientierungsstufe ein Eignungsgutachten erstellt, das durch Überprüfung ergänzt werden kann, falls sich Elternwunsch und Lehrergutachten in bezug auf den weiteren Schulbesuch nicht decken.

Eine ähnliche Gewichtung des Lehrergutachtens findet sich in den Schulversuchen zur Orientierungsstufe in *Bayern*, wobei die Ziele der Orientierungsstufe in der Orientierung und Förderung der Schüler und im Ausgleich regionaler und sozialer Bildungsunterschiede gesehen werden. Kernstück der bayerischen Form der Orientierungsstufe ist dabei die curriculare Einheit der Jahrgangsstufen 5 und 6. In der Bekanntmachung des bayerischen Staatsministeriums für Unterricht und Kultus vom 7. 3. 1974 wird auch zur Beratung der Schüler in der Orientierungsstufe Stellung genommen. Dabei finden sich sehr allgemeine Hinweise wie:

- Es wird eine „eingehende Beratung“ angeboten.
- Bei der Beratung der Eltern und bei anstehenden Schullaufbahnentscheidungen sind sowohl die Noten als auch die Beobachtungsergebnisse über das Lernverhalten zu berücksichtigen.

Als Beratungsinstanzen dürften in erster Linie Lehrer, daneben Beratungslehrer sowie Schuljugendberater in Frage kommen, weniger die „Schulpsychologen“ oder die auf Regierungsebene tätigen staatlichen Schulberater.

Bei den bisherigen Ausführungen hat es sich gezeigt, daß systematische Ansätze einer speziellen Beratung in der Orientierungsstufe nicht vorhanden sind. Zumeist werden bestehende Beratungsinstanzen mehr oder weniger stark herangezogen, ohne daß ein „orientierungsstufenspezifisches Beratungskonzept“ für Beratungsmaßnahmen besteht.

Beachtung verdient deshalb insbesondere der Ansatz in *Baden-Württemberg* (BETHÄUSER 1975). Hier wird zur Zeit an 18 Standorten, unter Berücksichtigung der verschiedenen Organisationsformen, die Orientierungsstufe erprobt, wobei der Beratungsaspekt sowohl Schüler-, Eltern- und Lehrerhilfe beinhaltet als auch einen Teilbereich wissenschaftlicher Begleitung darstellt. Als Funktionsträger einer Beratung stehen neben Beratungslehrern auch Bildungsberater so-

wie eine zentrale Institution (Institut für Bildungsplanung und Studieninformation Stuttgart) zur Verfügung.

Die Beratung beginnt hier bereits vor Eintritt in die Orientierungsstufe. Dieses Vorgehen ist vor allem für die schulformabhängige Orientierungsstufe von Bedeutung, da hier – unter Heranziehung diverser Daten (Noten, Lehrerurteil, psychologische Testverfahren) – Empfehlungen für die einzelnen Schularten der Orientierungsstufe erarbeitet werden. Dabei handelt es sich allerdings nicht um verbindliche Zuweisungskriterien (Selektion), vielmehr sollen den Beteiligten Beratungshinweise im Sinne von Entscheidungshilfen gegeben werden. Die Arbeitsschwerpunkte der Beratung in der Orientierungsstufe liegen dann auch insbesondere in Hilfen bei der Einleitung von Fördermaßnahmen, in der Zuweisung und Einrichtung von Stütz- und Liftkursen, in Differenzierungsmaßnahmen oder zusätzlich (bei der schulformabhängigen Orientierungsstufe) in Umstufungshilfen.

Die ersten Erfahrungen machen deutlich, daß Beratung in der Orientierungsstufe nicht nur eine Frage der Institutionalisierung von Beratungsdiensten ist, sondern in gleichem Maße eine Frage der Lehreraus- und Lehrerfortbildung und dabei sehr stark abhängt von den Einstellungen und der Innovationsbereitschaft aller Beteiligten.

### 3.3.2. *Allgemeine Aufgaben einer Beratung in der Orientierungsstufe*

Bereits im einleitenden Kapitel wurde darauf hingewiesen, daß sich die Beratungsansätze in der Orientierungsstufe konsequent nur aus den angestrebten Zielen ableiten lassen. Diese konkreten Maßnahmen werden unter Kap. 3.3.5. ausführlich diskutiert. Unabhängig davon lassen sich aber zunächst drei allgemeine Aufgabenbereiche\* definieren, die auch für die Beratung in der Orientierungsstufe relevant sind:

\* Die Beratung von Schule, Lehrern und Eltern wird hier bewußt nicht als eigenständige Aufgabe definiert, da bei allen drei Beratungsbereichen diese Beratung wirksam werden kann bzw. geleistet werden muß.

- Individualpsychologische Beratung,
- Schullaufbahnberatung,
- System-/Reformberatung (Beratung als Teilaspekt wissenschaftlicher Begleitung).

In bezug auf die zu beratenden Personengruppen werden diese Aufgaben einer Orientierungsstufenberatung – je nach Schwerpunkt und Fragestellung – durch *Lehrer-, Eltern- und Schülerberatung* zu realisieren sein.

#### 3.3.2.1. Beratung als individuelle Schülerhilfe

Die *Individualberatung* innerhalb der Orientierungsstufe befaßt sich mit der Untersuchung, Beratung und Behandlung von Schülern, die auf Grund von

Lern- bzw. Verhaltensstörungen den schulischen Anforderungen, die die Orientierungsstufe an sie stellt, nicht gewachsen sind.

Diese Beratung, die alle Personen und Beziehungen einschließt, mit denen der Einzelfall verflochten ist, muß natürlich für alle Schularten und alle Altersstufen gefordert werden und ist insofern nicht spezifisch für die Orientierungsstufe. Sie könnte dann besonders bedeutsam werden, wenn die besondere organisatorische oder inhaltliche Struktur der Orientierungsstufe ein verstärktes individualpsychologisches Beratungsangebot notwendig machen sollte. Da nun die Ziele der Orientierungsstufe gerade darin liegen, den Bereich „Schule“ als Bedingungshintergrund von Lern- und Verhaltensstörungen möglichst auszuschließen, wird der Individualberatung im beschriebenen Sinne innerhalb der Orientierungsstufe keine übergewichtige Funktion zukommen.

Sie ist bedeutsam, wobei die Grenzen dieses Ansatzes deutlich erkannt werden müssen, denn diese Beratung wird in zahlreichen Fällen in eine Behandlung münden, d. h. neben qualifiziertem Personal sind für die Zukunft im Schulbereich Möglichkeiten für therapeutische Maßnahmen zu schaffen. Im Moment bietet sich eine Kooperation mit Therapie anbietenden Institutionen an, ferner sollte die Früherkennung und Prophylaxe das ihrer Bedeutung entsprechende Gewicht erhalten.

Dabei erscheint noch ein Aspekt bedeutsam. Individualberatung sollte nicht nur auf Einzeldiagnose beschränkt sein, vielmehr müßte der Gruppensituation und ihren Voraussetzungen und Bedingungen stärkere Beachtung geschenkt werden. „Die Zugehörigkeit zu einer Lerngruppe z. B. scheint einen erheblichen Einfluß auf die Lernleistung eines Schülers zu haben; das Sozialverhalten eines Schülers kann je nach Bezugsgruppe völlig unterschiedlich sein“ (THOMAS 1973). Ein institutionalisiertes Beratungssystem in der Orientierungsstufe sollte hier gezielt Erfahrungen sammeln und verwerten.

### 3.3.2.2. Schullaufbahnberatung in der Orientierungsstufe

*Schullaufbahnberatung* hat eine Vermittlungsfunktion zwischen Individuum und Bildungssystem, in diesem Falle also zwischen „Schüler“ und „Orientierungsstufe“.

In einem groben Raster läßt sich dieser Beratungsansatz in zwei Bereiche untergliedern, nämlich „Information“ und „Pädagogisch-psychologische Hilfestellung“. Die Beteiligten sollen zunächst durch Information in die Lage versetzt werden, die bestehenden Möglichkeiten zu überschauen, zum anderen sollen ihnen bei bedeutsamen Fragestellungen und Problemen Hilfen angeboten werden, die – z. B. unter Einbeziehung pädagogischer, psychologischer und sozialer Daten – selbständige Entscheidungsprozesse ermöglichen. Selbstverständlich muß hier Schullaufbahnberatung ebenfalls als Individualberatung gesehen werden, aber im Sinne „individueller Schullaufbahnberatung“. Der folgende Katalog von Beratungsmaßnahmen macht dies deutlich:

Aufzeigen individueller Lernmöglichkeiten,  
Diagnose von Förderfällen,  
Zuweisung in Stütz- und Förderkurse,  
Hilfen bei Differenzierungsmaßnahmen,  
Diagnose von Defiziten (z. B. Sprachausfällen),  
Verwirklichung von Chancengleichheit und sozialer Integration.

Darüber hinaus beinhaltet Schullaufbahnberatung in der Orientierungsstufe eine gezielte Lehrerberatung, z. B.:

Verbesserung der Leistungsbewertung,  
Beratung bei didaktischen und organisatorischen Problemen des Unterrichts,  
Hinweise zu Verhalten und Einstellungen (mit dem Ziel einer bewußten Steuerung des Verhaltens),  
Einsicht in grundlegende psychologische Fragen,  
Hilfen bei der Evaluation der Curricula.

Hier wird bereits ansatzweise der dritte Gesichtspunkt einer Beratung deutlich, denn Schullaufbahnberatung sollte auch im Bereich der Orientierungsstufe in eine Systemberatung übergehen, und zwar dann, wenn die Orientierungsstufe in ihrer äußeren und inneren Struktur nicht den Bedürfnissen und Fähigkeiten bestimmter Schülergruppen gerecht wird.

#### 3.3.2.3. System-/Reformberatung — Beratung als Teilaspekt wissenschaftlicher Begleitung

*Systemberatung* bedeutet „Feststellung und Systematisierung struktureller Schwächen, dysfunktionaler Prozesse und Mängel des Schulsystems mit dem Ziel, schulreformerische Innovationen einzuleiten“ (AURN u. a. 1973, S. 29).

Diesen Anspruch kann Systemberatung nur leisten, wenn entsprechende Grundlagen, insbesondere was die Datenerhebung angeht, geschaffen werden, beispielsweise durch „Beratung als Teilaspekt wissenschaftlicher Begleitung“. Hier sollen die Erhebungen und Fortschreibungen aus dem pädagogisch-curricularen und dem psychologisch-sozialen Bereich nicht nur Basisinformationen für eine gezielte Lehrer-/Schüler-/Elternberatung abgeben, sondern die Grundlagen für eine differenzierte Effizienzkontrolle der Orientierungsstufe liefern.

#### 3.3.3. Die einzelnen Beratungsinstanzen

Wenn man heute die Funktionsträger einer Beratung aufzeigen und näher beschreiben möchte, dann ergeben sich Schwierigkeiten, da mit den gleichen Termini oft sehr unterschiedliche Institutionen angesprochen sind. Zwar ist der Begriff „Bildungsberatung“ im Strukturplan für das Bildungswesen des Deutschen Bildungsrates in bezug auf Aufgabe und Organisation näher definiert, der Vergleich der Beratungsansätze in verschiedenen Bundesländern macht aber deutlich, daß hier inhaltlich durchaus unterschiedliche Aufgaben geleistet werden. Einigkeit besteht in bezug auf das in der Schulberatung tätige Personal (s. Be-

schluß der Kultusministerkonferenz sowie Bildungsgesamtplan I), wobei unterschieden wird zwischen:

- Beratungslehrern
- Schulpsychologen (Bildungsberatern)
- Zentralen Institutionen

### 3.3.3.1. Lehrer

Faßt man den Beratungsansatz sehr weit, so sind selbstverständlich die *Lehrer* in den Beratungsprozeß mit einzubeziehen. In vielen Bereichen kommt ihren Beratungsaktivitäten primäre Bedeutung zu, nicht nur weil die Aufgaben des Lehrers heute nicht nur Lehren, Erziehen und Beurteilen, sondern auch Beraten und Innovieren (SAUER 1973) sind, auch weil die besondere Kenntnis des Schülers (seiner schulischen Fähigkeiten, des häuslichen Milieus, der bisherigen Bildungsbiographie usw.) eine sachverständige, individuelle Beratung erst möglich macht.

Aus dieser Sicht gewinnt die „Schülerbeurteilung“ eine gewichtige Bedeutung; auch die Verbesserung und Objektivierung der Leistungsbewertung (s. Kap. 3.3.6.4.) läßt sich begründet aus diesen Ansprüchen ableiten.

Das soll nicht heißen, daß die Qualifikation des Lehrers in der Orientierungsstufe eine andere ist als bei Lehrern anderer Schulstufen. Auch der Beratungsaspekt sollte heute von allen Lehrern geleistet werden; aber gerade die „Schullaufbahnberatung“ ist eine Aufgabe, die sich in der Orientierungsstufe mit besonderer Dringlichkeit stellt.

Nicht immer werden Lehrer den Anforderungen gewachsen sein, vor allem dann, wenn man diese Orientierungshilfen nicht nur unter dem Aspekt der gegenwärtigen Leistungen eines Schülers sieht, sondern vor allem innerhalb seiner Möglichkeiten (allgemeine Lernvoraussetzungen).

Effiziente Beratung muß daher eine enge Zusammenarbeit der Lehrer mit den verschiedensten außerschulischen Beratungsinstanzen fordern, wobei die wichtigsten in den folgenden Ausführungen kurz skizziert werden.

### 3.3.3.2. Beratungslehrer

*Beratungslehrer* sind Lehrer, die neben ihrer Unterrichtstätigkeit auch Beraterfunktionen ausüben. Für diese Tätigkeit ist eine entsprechende Qualifikation erforderlich; allerdings sind die Ausbildungsinhalte der Studiengänge für Beratungslehrer noch nicht einheitlich festgelegt. So kann die Ausbildung innerhalb des Studiums für ein Lehramt erfolgen, bzw. während oder nach der Ausbildung wird ein spezielles Erweiterungsstudium abgeleistet. Diese verkürzte, sehr stark praxisorientierte psychologische Ausbildung setzt Grenzen, die man beachten muß, wenn man die Beratungsaktivitäten für Beratungslehrer in der Orientierungsstufe festlegt. Dies gilt insbesondere für die Einzelfallhilfe (s. Kap. 3.3.2.1.), während bei der Schullaufbahnberatung (bei Fragen der allgemeinen Orientierung) oder auch beim Einsatz von Gruppentestverfahren zur



allgemeinen und individuellen Beratung die Problematik weniger gegeben ist (z. B. Erkennen von Förderfällen, Hilfen bei Differenzierungsmaßnahmen, Zuweisung in Kurse usw.). Vor allem erscheint eine enge Zusammenarbeit von Beratungslehrer und Schulpsychologe bzw. Bildungsberater unbedingt erforderlich, wenn Beratungslehrer als Hauptträger einer Beratung in der Orientierungsstufe tätig werden.

Nicht ganz geklärt ist die Frage, ob der Beratungslehrer gleichzeitig als Lehrer in der Orientierungsstufe oder ausschließlich als neutrale Beratungsinstanz tätig sein sollte. Für beide Alternativen kann man einsichtige Argumente bringen, z. B.:

Ist der Beratungslehrer gleichzeitig als Lehrer tätig, so ist eine bessere Kenntnis der Schüler gegeben; ferner lassen sich Beratungsmaßnahmen, die an die schulischen Inhalte gebunden sind, leichter realisieren. Dagegen spricht, daß die Rolle als Lehrer gegenüber dem Schüler Entscheidungen impliziert (z. B. Leistungsbewertung, Umstufungen usw.), die zu Einstellungen führen können, die eine vertrauensvolle Beratungstätigkeit unterbinden.

Was die Stellenzahl angeht, so sind für jede Orientierungsstufe — je nach Schülerzahl — ein bis drei Beratungslehrer erforderlich, wobei entsprechende Deputatsermäßigungen zu gewähren sind (z. B. sollten zumindest pro 100 Schüler an der Orientierungsstufe drei Wochenstunden auf das Regelstundenmaß angerechnet werden).

### 3.3.3.3. Schulpsychologe — Bildungsberater

Der offene Begriff des *Schulpsychologen* ist nicht weiter festgelegt. Über seine Ausbildung heißt es im Beschluß der Kultusministerkonferenz, daß er sowohl Unterricht erteilen („... an die Stelle eines vertieften zweiten Faches tritt das mit der Diplom-Prüfung abgeschlossene Studium der Psychologie...“) oder auch ausschließlich als Psychologe arbeiten kann („... ist das mit der Diplom-Prüfung abgeschlossene Studium der Psychologie mit Pädagogischer Psychologie als einem Schwerpunkt erforderlich.“).

In der Regel muß ein Unterrichtsdeputat entfallen. Im Strukturplan für das Bildungswesen wird dies deutlich, denn hier wird zwar die Kenntnis von Unterrichtsproblemen gefordert „... das bedeutet jedoch nicht, daß eine volle Doppelausbildung, etwa als Psychologe und Pädagoge, gefordert würde.“ Gerade bei der Darstellung der Aufgaben einer Beratung in der Orientierungsstufe zeigt sich, daß diese Aussage nicht nur realistischer ist in bezug auf den personellen Auf- und Ausbau eines Beratungssystems, sondern auch inhaltlich gerechtfertigt, da die Mehrzahl der Beratungsaufgaben in der Orientierungsstufe in erster Linie psychologische Kenntnisse erfordert; der pädagogisch-didaktische Aspekt müßte nach einer ergänzenden schulpraktischen Tätigkeit zu leisten sein. In bezug auf die personelle Besetzung muß man davon ausgehen, daß die Beratung in der Orientierungsstufe nur einen Teil der Beratungstätigkeit von Schulpsychologen bzw. Bildungsberatern ausmachen wird, d. h. es können meh-

rere Orientierungsstufen (Beratungslehrer) von einer Stelle aus betreut werden. Schwerpunkt der Arbeit wird dabei weniger die praktische Beratungstätigkeit an der Orientierungsstufe sein als vielmehr die Lehrerfort- und Weiterbildung, die Einweisung der Beratungslehrer in ihre Aufgaben und Hilfestellungen bei komplexen psychologisch-pädagogischen Fragestellungen. Eine weitere Aufgabe sollte darin bestehen, entsprechende Instrumentarien für die Beratungstätigkeit bereitzustellen sowie die Erfahrungen aus der praktischen Arbeit zusammenzufassen und auszuwerten. Gerade unter diesem Gesichtspunkt zeigt sich auch die Notwendigkeit der Einrichtung von zentralen Institutionen.

#### 3.3.3.4. Zentrale Institutionen

Jedes Beratungssystem benötigt mindestens eine, möglicherweise auch mehrere zentrale Institutionen, an denen Wissenschaftler aus verschiedenen Fachrichtungen tätig sind. Für die Beratung in der Orientierungsstufe könnten die Aufgaben dieser Stelle vor allem darin gesehen werden:

- Ausarbeitung von Beratungskonzepten für die Orientierungsstufe.
- Entwicklung geeigneter Methoden (z. B. Diagnose von Förderfällen; objektivierte Schulleistungsmessung).
- Bereitstellung von Informationsmaterial.
- Überregionale Zusammenfassung der Beratungsergebnisse.
- Wissenschaftliche Begleitung der Orientierungsstufe (Effizienzkontrolle).
- Mitwirkung in der Beratungslehrer- bzw. in der Lehreraus- und -fortbildung.

Bei all diesen Arbeiten ist auf der einen Seite eine enge Verbindung zur praktischen Beratungstätigkeit in der Orientierungsstufe notwendig, auf der anderen Seite gilt es, Kontakte zu fachwissenschaftlichen Einrichtungen (Universitäten, Hochschulen) zu halten.

#### 3.3.4. Probleme der Datengewinnung (Methodeneinsatz)

Im Mittelpunkt der Beratung in der Orientierungsstufe steht der Schüler, d. h. effiziente Beratung kann nur erfolgen, wenn verschiedene Aspekte des Schülerverhaltens bekannt sind, wie:

- Grundlegende Fähigkeiten als allgemeine Lernvoraussetzungen.
- Schulleistungen.
- Daten aus dem nichtkognitiven (affektiv-emotionalen und sozialen) Bereich.

Inwieweit hier die einzelnen Beratungsinstanzen diese Daten erheben können und welche Verfahren möglich wären, geht aus dem folgenden Schema hervor, in dem diese Beurteilungsdimensionen in Beziehung zu den Funktionsträgern der Beratung in der Orientierungsstufe gebracht werden (s. Abb. 1).

Im Bereich der Schulleistung werden hier die Lehrer — nach entsprechender Einweisung (s. Kap. 3.3.2.2.) — verstärkt einbezogen, denn es hat sich gezeigt, daß zur Beratung und Förderung eines Schülers in der Orientierungsstufe eine

Abb. 1: Beratung vor und in der Orientierungsstufe

Bereich	Schulleistung (ggf. unter Verwendung eines Diagnosebogens)			Allgemeine Fähigkeiten	Nicht kognitiver Bereich	
Verfahren	Klassen- arbeiten	Schulübergreifende Tests	Schulbezogene (informelle) Tests	(Standardisierte Leistungstests)	Verhaltens- diagnosebogen	Persönlichkeits- fragebogen
Funktion	Erfassung des Lei- stungs- niveaus in spez. Unter- richts- einheiten	Objektive, zusam- menfassende Unter- suchung der Schul- leistung in einzelnen Fächern (repräsentativer Maßstab)	Objektive Erfas- sung der Schulleistung in spez. Curriculum- Einheiten (keine repräsentativen Normen)	Untersuchung der allgemeinen intellektuellen Lernvoraus- setzungen	Erfassung des Schülerverhaltens und der Schüler- einstellung durch den Lehrer (zusätzliche Beratungshilfe)	Schülerselbst- einschätzung
Lehrer	Entwick- lung und Durch- führung	Durchführung	Durchführung z. T. auch Entwicklung		Durchführung	
Beratungs- lehrer		Anleitung der Lehrer in der Durchführung Durchführung	Unterweisung der Lehrer in der Entwicklung und Durchführung Durchführung	Durchführung	Evtl. Anleitung von Lehrern in der Durchführung Durchführung	Durchführung
Bildungs- beratung		Allgemeine Beratung von Lehrern und Beratungslehrern in der Durchführung und Interpretation der Testverfahren		Anleitung der Beratungslehrer in der Durch- führung ggf. Durchführung	Allgemeine Beratung von Beratungslehrern und Lehrern	Anleitung zur Interpretation
Zentrale Stelle		Entwicklung Auswahl Allgemeine Informationen	Entwicklung Beratung Lehrerfortbildungs- veranstaltungen	Bereitstellung Auswertung Verrechnung Mitteilung der Testergebnisse an die Lehrer	Entwicklung	Entwicklung Bereitstellung Auswertung Information

Darstellung von Schulleistungsergebnissen allein in Form von globalen Notenwerten nicht ausreichend ist. Während des Schuljahres sollten zusätzlich individuelle Lernverläufe, mit einer differenzierten Auffächerung der Leistungen, in Form eines Diagnosebogens dargestellt werden (s. a. Kap. 3.3.6.4.).

Eine Ergänzung sollten diese mehr punktuell erhobenen Daten durch folgende Informationen finden:

- Sozialdaten des Schülers (Elternhaus, Wohnort usw.).
- Einstellung der Schüler zur Schule und Freizeit.
- Bisherige Schullaufbahn (Einschulung, Wiederholung, schulische Entwicklungsverläufe).
- Empfehlung des Lehrers (z. B. weitere Schullaufbahn).
- Elternwunsch zum weiteren Bildungsgang.

Erst in der Zusammenschau aller Informationen, wobei es gilt, einander bedingende Faktoren aufzuzeigen und je nach Fragestellung zu gewichten, ist es möglich, gezielt Schwächen und Stärken eines Schülers auf dem jeweiligen Bedingungs hintergrund zu diagnostizieren und entsprechende unterrichtliche Maßnahmen zu treffen sowie prognostische Aussagen zu machen.

Bei den Problemen der Datengewinnung und des Methodeneinsatzes ist abschließend die Frage berechtigt: Welchen Stellenwert sollten psychologische Testverfahren bei der Beratung in der Orientierungsstufe haben?

Ohne Zweifel kann dem Einsatz psycho-diagnostischer Verfahren eine gewichtige Bedeutung zukommen, denn sie ermöglichen dem Berater eine relativ schnelle, objektive und valide Analyse des Schülerverhaltens. Zu beachten ist allerdings:

- Testverfahren dürfen nie ausschließlich verwandt werden; sie müssen ihre Ergänzung in gezielten Beobachtungen und Explorationen von Lehrern, Eltern und Schülern finden.
- Der Einsatz von Testverfahren für Beratungszwecke ist nur dann sinnvoll, wenn sie als Methode den Fragestellungen entsprechen; sie müssen in rechtem Zusammenhang zu den Inhalten stehen (HUGHES 1974).
- Bestimmte Testverfahren dürfen nur von Personen administriert werden, die entsprechende psychologische Qualifikationen aufweisen.

### *3.3.5. Organisatorischer Ablauf*

Ein allgemein verbindlicher Organisationsplan über den Ablauf der Beratungsaktivitäten in der Orientierungsstufe ist nicht zu erstellen, da je nach

- Größe und Organisationsform der Orientierungsstufe,
- Vorbildung der Lehrer,
- Einsatzmöglichkeiten von Beratungslehrern und Psychologen,

unterschiedliche organisatorische Wege zu beschreiten sind.

Generell als sinnvoll empfiehlt sich eine Erhebung von Basisdaten (Sozialdaten, bisherige Schullaufbahn, Lehrerempfehlung, Elternwunsch, Schulleistung, allgemeine Fähigkeiten usw.) bereits am Ende des 4. Grundschuljahres. In der schulformabhängigen Orientierungsstufe könnten diese Informationen beispielsweise als Hilfe beim Eintritt in die Orientierungsstufen an Hauptschulen, Realschulen und Gymnasien verwendet werden, zudem ergibt sich die Möglichkeit von prophylaktischen Beratungsansätzen.

Zur besseren Übersicht sollten diese Daten (und die ergänzenden Informationen während der Orientierungsstufe) in einem Schülerbegleitbogen zusammengefaßt werden, der beim Hauptträger der Beratung in der Orientierungsstufe (in der Regel der Beratungslehrer) verbleibt und laufend fortgeschrieben wird. Dieser Überblick erleichtert nicht nur die Beratungsarbeit bei individueller Einzelfallhilfe und Schullaufbahnberatungen, er ermöglicht auch Zusammenfassungen und Analysen im Rahmen der System- und Reformberatung.

Die Erhebungen in der Orientierungsstufe werden dann je nach Fragestellung erfolgen, wobei sich für die Beratung zwei Formen abzeichnen:

a) *Reaktive Form:*

Hier gehen die ersten Aktivitäten nicht von den Beratungsinstanzen, sondern von der Schule aus, d. h. die Lehrer treten an den Psychologen bzw. Beratungslehrer heran, wenn dies erforderlich erscheint, z. B. bei Schulschwierigkeiten (Lern- und Verhaltensstörungen einzelner Schüler), Differenzierungsmaßnahmen (Zuweisung in Stütz- und Förderkurse, Umstufungen), Problem der Leistungsbewertung usw.

b) *Aktive Form:*

Hier können — ausgehend von den Basisdaten — all jenen Schülern, deren Eingangsdaten Hinweise für mögliche Schulschwierigkeiten enthalten, frühzeitig Hilfen durch prophylaktische Maßnahmen (organisatorischer und inhaltlicher Art) angeboten werden. Gerade diese Form der Beratung erscheint zur Zeit nicht genügend berücksichtigt. Noch immer hat Beratung in unseren Schulen zu sehr „Feuerwehr-Funktion“, d. h. Diagnose und Beratung setzen dann an, wenn in konkreten Einzelfällen Konfliktsituationen auftreten.

Zeitlich gesehen wird der Schwerpunkt der Beratungsarbeit jeweils zu Beginn und gegen Ende des 5. bzw. 6. Schuljahres liegen, da hier zum einen organisatorische und inhaltliche Maßnahmen für das folgende Schuljahr zu treffen sind, zum anderen wichtige Entscheidungen (Umstufungen, Einweisung in die Schularten) anstehen.

### *3.3.6. Beispiele konkreter Beratungsansätze einer Orientierungsstufenberatung*

In den folgenden Ausführungen sollen beispielhaft einige Beratungsansätze vor und während der Orientierungsstufe dargestellt werden, wobei eine enge Anlehnung an die Beratungsarbeit von Bildungsberatern und Beratungslehrern in der Orientierungsstufe in Baden-Württemberg erfolgt.

### 3.3.6.1. Einweisung in die Orientierungsstufe

Insbesondere bei der schulformabhängigen Orientierungsstufe erhebt sich die Frage, inwieweit eine Beratung bereits vor Eintritt in die Orientierungsstufe erfolgen sollte. Dabei geht es in erster Linie um Orientierungs- und Entscheidungshilfen für die Eltern, da die Erziehungsberechtigten entscheiden, an welcher Schulform der Schüler die Orientierungsstufe besucht.

Können diese Hilfen gegeben werden? Gibt es Kriterien, die eine sinnvolle und prognostisch valide Aussage erlauben?

In Baden-Württemberg ist man hier in einer relativ günstigen Lage, denn im Jahre 1967 wurden in 19 Regionen geringer Bildungsdichte 10 500 Schüler der 4. Grundschulklassen von Psychologen der Bildungsberatungsstellen untersucht und über ihren weiteren Bildungsgang beraten (AURIN 1968).

Methodisch waren die Untersuchungen sehr breit angelegt. Neben Leistungsvariablen über Tests (AzN 4, PSB, CFT 2) wurden schriftliche (Aufsatz) und zeichnerische Gestaltung (Mann-Haus-Baum-Zeichnung) erfaßt; ferner waren die Schulnoten und Lehreraussagen zum Arbeitsverhalten, zur Konzentration und zum Sozialverhalten bekannt. Ebenfalls standen Informationen zur Person des Schülers, seiner sozialen Verhältnisse und zum häuslichen Bildungshintergrund zur Verfügung.

Die Erarbeitung von Bildungsempfehlungen für die weitere Schullaufbahn im Sinne einer *approximativen Expertenabstimmung* (AURIN 1968, S. 31) und ihre Überprüfung in einer langjährigen Bewährungskontrolle hat dann gezeigt, daß zwar die Probleme der Übertrittsauslese in keiner Weise gelöst sind, es aber durchaus möglich ist, Empfehlungen abzugeben, die prognostisch so valide sind, daß grobe Fehlentscheidungen vermieden werden.

Zur Zeit wird in einer aufwendigen Analyse dieser langfristigen Bildungsverläufe ein Prognosemodell für die Bildungsberatung entwickelt.\* Dabei wird nicht nur eine Bewährungskontrolle im Sinne einer Längsschnittanalyse erfolgen, sondern es werden zusätzlich Moderatorvariablen (z. B. Persönlichkeit, sozialer back-ground) erfaßt, die eine differenziertere Aussage des Bedingungs-komplexes Schulerfolg/Schulversagen zulassen.

Für die Beratung in der Orientierungsstufe sind diese Ergebnisse sehr bedeutsam, denn sie verbessern nicht nur die Zuweisung in die einzelnen Schularten bei der schulformabhängigen Orientierungsstufe; sie erlauben darüber hinaus in der integrierten Orientierungsstufe eine Zuordnung der Schüler zu Leistungskursen, ferner sind die Resultate relevant für die weitere Schullaufbahnberatung am Ende der Orientierungsstufe.

---

\* Das im Auftrag des Kultusministeriums Baden-Württemberg geplante und in Zusammenarbeit mit den betreffenden Bildungsberatungsstellen am Psychologischen Seminar der Pädagogischen Hochschule Rheinland, Abt. Bonn, durchgeführte Forschungsprojekt wird 1976 abgeschlossen.

### 3.3.6.2. Hilfen bei der Differenzierung

In bezug auf die Frage, worum es bei aller *Differenzierung* geht und welches die Kriterien der Differenzierung sein sollten, besteht große Unsicherheit. Ohne weitgehende theoretische Erörterung sind diese Probleme nicht zu lösen. Gerade die Leistungsdifferenzierung, die eine Zeitlang als Schlüssel zur Lösung der Frage optimaler Leistungsförderung angesehen wurde, wird besonders heftig kritisiert.

Generelle Beratungshilfen bei Differenzierungsmaßnahmen in der Orientierungsstufe zu geben, ist daher kaum möglich. Zudem geht es nicht nur um die Frage der bestmöglichen Organisation der Differenzierung, sondern in erster Linie um den inhaltlichen Aspekt, denn jede Differenzierung ist sinnlos, wenn sie sich in bloßen organisatorischen Maßnahmen erschöpft.

Dazu ergeben sich folgende Schwierigkeiten:

Soll die Orientierungsstufe einen Sinn haben, soll sie die Entscheidung über den weiteren Bildungsgang auch noch über das 5. und 6. Schuljahr hinweg offenhalten, dann setzt dies voraus, daß in der Orientierungsstufe, gleichgültig ob integriert oder schulformabhängig, allen Schülern die gleichen Unterrichtsangebote bereitgestellt werden. Soll die Orientierungsstufe aber mehr sein als eine verlängerte Grundstufe und soll der Hauptschüler nicht das Lerntempo des Gymnasiasten bestimmen, so müssen die Unterrichtsangebote nach den jeweiligen Lernvoraussetzungen der Schüler differenziert werden.

Das Problem liegt nun darin, daß selbst Gesamtschulversuche gezeigt haben, daß der Durchstieg von einem Niveauekurs zum anderen erhebliche Schwierigkeiten bereiten kann. Die Gefahr, daß sich während der Orientierungsstufe – u. U. sogar frühzeitig – ein Ausleseverfahren nach Begabungsunterschieden vollzieht, ist sehr groß.

Diese „Auslesefunktion“ geringzuhalten zugunsten einer intensiven „Förderfunktion“ muß vornehmlich die Aufgabe einer Beratung in der Orientierungsstufe darstellen. Allerdings müssen hier ganz eindeutig die Grenzen der in der Orientierungsstufe tätigen Beratungsinstanzen gesehen werden. Nimmt man beispielsweise die Forderung WEYGANDTS (1973): „Für die Orientierungsstufe allerdings sollten differenzierende Maßnahmen nur der individuellen Förderung des einzelnen und seiner Leistungsfähigkeit und der Behebung von partiellen Schwächen und Ausfällen dienen. Diese Maßnahmen sind zeitlich zu begrenzen und müssen gezielt angewendet werden“. Was nützt diese Aussage, wenn Entscheidungen zugunsten einer äußeren Differenzierung bereits gefallen sind?

Der realistische Ansatz von Beratungshilfen bei der Differenzierung in der Orientierungsstufe wird daher nicht nur darin liegen, „Differenzierungen“ nach mehr oder weniger geeigneten Kriterien vorzunehmen, als zusätzlich in dem Bemühen, innerhalb vorgegebener Differenzierungsformen Durchlässigkeit über die gesamte Orientierungsstufe zu gewährleisten.

Dies könnte erfolgen durch:

- Koordination der Lehrer
- Beratung bei der Entwicklung gruppenübergreifender informeller Tests
- Diagnose von Förderfällen, Einrichtung von Fördergruppen usw.

Hier müßte die Beratungstätigkeit gegebenenfalls in eine gezielte System- und Reformberatung übergehen, und zwar dann, wenn sich zeigt, daß z. B. vorgegebene Differenzierungsformen nicht den Bedürfnissen und Fähigkeiten bestimmter Schülergruppen bzw. nicht den Intentionen der Orientierungsstufe gerecht werden.

### 3.3.6.3. Fördermaßnahmen

Wie steht es in der Orientierungsstufe mit der Zielsetzung einer optimalen *individuellen Förderung*? Immer wieder wird betont, daß die Orientierungsstufe nicht der Ort sein sollte, an dem eine endgültige Selektion vorgenommen wird. Man spricht von einer Weckung der Begabungen und einer Zuführung der Schüler zu einem der Begabung angemessenen Ausbildungsgang. Hier entsteht nun zu leicht die Vorstellung von Begabung als einer unveränderlichen Größe, die in erster Linie angeboren ist. In den Zielvorstellungen des Bildungsrates erfolgt hier eine Korrektur, wobei der Fördergedanke wie folgt definiert wird: „Schulorganisation und Didaktik werden nicht von der Vorstellung präformierter Begabungskonstanten ausgehen, sondern sich daran orientieren, wie Begabungen entwickelt, gefördert und angeleitet werden können.“

Es geht also nicht darum, Bildungsgänge der Begabung anzumessen, sondern vielmehr durch geeignete Schulorganisation und entsprechende didaktische Maßnahmen die Begabung selbst zu fördern (NUNNER-WINKLER 1971).

In bezug auf Beratungsmaßnahmen ergibt sich hier ein weites Feld, in dem vor allem der Einfluß der Umweltgestaltung auf die Entfaltung von Begabung zu eruieren ist. Allerdings dürfte dieser Aspekt mit den zur Verfügung stehenden Beratungsinstanzen nur bedingt zu leisten sein, selbst dann, wenn aus der Diagnose von Begabungsdefiziten gezielte Lehrer- und Elternberatungen erfolgen können. Die Effizienz dieses Ansatzes muß eingengt sein, denn Einstellungsveränderungen, Modifikationen von Unterrichts- und Erziehungsstilen oder gar Milieuveränderungen sind kaum zu leisten. Was für die Beratung in der Orientierungsstufe bleibt, ist in erster Linie eine Definition des Fördergedankens, die sich aus der Diskrepanz von allgemeiner Lernvoraussetzung und tatsächlicher Schulleistung eines Schülers ableitet. Diese Lernvoraussetzungen werden bestimmt durch die allgemeinen Fähigkeiten (vorwiegend Intelligenzpotential) und die Voraussetzungen für bestimmte gemeinsame Lernziele. Spezifische Ausfälle und Minderleistungen in einzelnen Schulfächern können so – je nach der Diskrepanz von Lernvoraussetzung und dem fachspezifischen inhaltlichen Defizit – zur Einrichtung von Fördergruppen führen, für die in Zusammenarbeit von Beratungsinstanz und Fachlehrer inhaltliche Anforderungen zu bestimmen sind. Wichtig ist, daß die Lerndefizite frühzeitig erkannt werden, damit eine rechtzeitige Förderung einsetzen kann.

Erfahrungen mit Fördergruppen haben gezeigt, daß es dabei nicht nur um die



Förderung kognitiver Funktionen geht, sondern daß auch nichtkognitive Aspekte (z. B. emotionale Stabilisierung, Vermittlung von Ichstärke usw.) eine gewichtige Rolle spielen können. Aus dieser Sicht gewinnt gerade der Einsatz nichtkognitiver Instrumentarien besonderes Gewicht.

### 3.3.6.4. Leistungsbeurteilung

Die Thematik „*Leistungsbeurteilung*“ ist von allgemeinem Interesse für alle Schulstufen und alle Schularten (HELLER 1974). Für die Beratung in der Orientierungsstufe gewinnt sie allerdings zusätzliches Gewicht, denn für viele Beratungsansätze ist die gezielte und objektive Erfassung der Schulleistung unabdingbare Voraussetzung. Z. B.:

- Diagnose von Förderfällen,
- Zuweisung in Leistungskurse,
- Hilfen bei Differenzierungsmaßnahmen,
- Diagnose von Defiziten.

Was hilft die Erfassung allgemeiner Lernvoraussetzungen und Daten aus dem nichtkognitiven Bereich mit adäquaten Methoden, wenn sie mit Schulleistungsergebnissen in Beziehung gesetzt werden, die völlig subjektiv erhoben wurden. Ein wichtiger Beratungsansatz in der Orientierungsstufe wird daher die Klärung der Frage sein:

Wie, mit welchen Methoden sollte die Leistung eines Schülers in der Orientierungsstufe erfaßt werden?

Herkömmliche Klassenarbeiten sind insbesondere wegen der mangelnden Objektivität (sowohl was die Durchführung, Auswertung als auch die Interpretation betrifft) wenig geeignet. Sind objektive Ansätze erkennbar, so zeigt sich, daß insbesondere Rechtschreiben und Rechnen die Hauptmaßstäbe zur Schülerbeurteilung liefern, weil hier qualitativ Fehler gezählt werden können und somit eine Scheinobjektivität gegeben ist. Allerdings könnte generell durch:

- Operationalisierung der Lernziele,
  - gebundene Aufgabenformen,
  - exakt definierte Auswertungsschemata,
  - sowie durch die Zusammenarbeit von Lehrern verschiedener Klassen
- eine Verbesserung erreicht werden, im günstigsten Fall sogar in der Form, daß eine Annäherung (evtl. Identität) zum Informellen Test gegeben wäre.

Gerade diesen informellen Testverfahren (KLAUER 1972, HELLER 1974) wird in der Orientierungsstufe eine gewichtige Bedeutung zukommen, da sie nicht nur Informationen zum Leistungsstand der Schüler liefern, vielmehr lassen sich Aussagen treffen:

- zur Evaluation des kollektiven Unterrichtserfolges (= Bewertung des Unterrichtserfolges des Lehrers),
- zur Evaluation der individuellen Schulleistung (= Bewertung des individuellen Lernerfolges).

Dabei sollten für die Fragestellungen der Orientierungsstufe die kriteriumsorientierten und diagnostischen Prüfverfahren Priorität vor den normorientierten informellen Tests erhalten. Zudem müßte der Versuch gemacht werden, auch Bereiche aus dem Sozialverhalten, des Problemlösens und der Kreativität zu erfassen.

Der Einsatz standardisierter Schulleistungstests, die ohne Rücksicht auf die Qualität und Quantität des erteilten Unterrichts den Leistungsstand der Schüler messen, dürfte nur zu Beginn und am Ende der Orientierungsstufe sinnvoll sein, wenn es gilt – sehr allgemein – die schulischen Eingangsbedingungen neuer Schülergruppen zu definieren bzw. am Ende der Orientierungsstufe Vergleiche mit anderen Populationen zu treffen.

In diesem Zusammenhang muß auch noch die Frage der Darstellung von Schulleistungsergebnissen kurz diskutiert werden. Zur Beratung und Förderung eines Schülers in der Orientierungsstufe ist eine Darstellung von Schulleistungsergebnissen allein in Form von globalen Notenwerten nicht ausreichend. Während des Schuljahres sollten zusätzlich individuelle Lernverläufe, mit einer differenzierten Auffächerung der Leistungen, in Form eines Diagnosebogens dargestellt werden. Diese Form der Ergebnisdarstellung liefert nicht nur differenziertere Aussagen über das Lernverhalten eines Schülers, es lassen sich auch – im Gegensatz zu Noten – inhaltlich genau definierte, individuelle Lernverläufe beobachten. Zusammen mit den psychologischen Daten (allgemeine Fähigkeiten, Daten aus dem nichtkognitiven Bereich) sind so gezielt Schwächen und Stärken eines Schülers zu diagnostizieren und entsprechende unterrichtliche Maßnahmen zu treffen.

### 3.4. Zusammenfassung – Ausblick

Über „Beratung in der Orientierungsstufe“ zu schreiben ist zur Zeit keine dankbare Aufgabe, da zwar die verschiedensten Organisationsformen der Orientierungsstufen sowie neue Curricula erprobt werden, der Beratungsaspekt aber in den meisten Fällen noch eine untergeordnete Rolle spielt. Das bedeutet nicht, daß die Notwendigkeit von Beratungsmaßnahmen nicht gesehen wird, da aber keine speziellen Beratungsinstanzen zur Verfügung stehen, muß Beratung in der Orientierungsstufe zumeist von Lehrern geleistet werden, die für ein umfassendes Beratungsangebot nicht geschult sind.

Diese Tatsache gibt allerdings die Möglichkeit – neben einer kurzen Bestandsaufnahme – Beratung in der Orientierungsstufe so darzustellen, wie sie geleistet werden müßte, wenn die Orientierungsstufe ihre Zielvorstellungen realisieren möchte. In den vorliegenden Ausführungen wurde dies versucht, indem zunächst die Funktionen und Ziele der Orientierungsstufe dargestellt wurden, um hieraus die Aufgaben einer Beratung und ihre institutionelle Einrichtung abzuleiten.

Neben methodischen und organisatorischen Problemen konnte abschließend

an einigen konkreten Beispielen gezeigt werden, in welcher Form Beratungsansätze erfolgen sollten.

Möglicherweise wird hier Kritik einsetzen, denn ohne Zweifel liegt der Schwerpunkt der Beratungsmaßnahmen zu sehr im Bereich kognitiver Funktionsverbesserungen. Das ist verständlich, denn es ist leichter, hier Beratungsmaßnahmen darzustellen, als beispielsweise Angebote zur Differenzierung und Vertiefung zwischenmenschlichen Verhaltens und zur emotionalen Stabilität des einzelnen („soziales Lernen“) anzuführen. Diese Ziele dürfen allerdings nicht vergessen werden.

Die Frage bleibt, inwieweit institutionalisierte Beratungsdienste diese Aufgaben überhaupt leisten können. Hier werden der *„Beratung durch den Lehrer“*, aber auch der *„Beratung des Lehrers“* besondere Bedeutung zukommen.

Beide Maßnahmen bedingen sich, denn ein Lehrer, der wirksame Beratungshilfen geben will, braucht entsprechende Qualifikationen, und zwar Qualifikationen, die sich nicht nur auf die bloße Vermittlung von Techniken beschränken. Wichtig ist eine kritische Reflexion der eigenen Tätigkeit, denn ohne diese Selbstreflexion und ohne Verhaltensänderung des Lehrers sind gerade soziale Prozesse in der Schule kaum einzuleiten.

So gesehen stellt Beratung in der Orientierungsstufe – trotz spezifischer Beratungsansätze – nur einen Teilbereich einer Beratung dar, die sich über alle Schulstufen und Schularten hinweg erstrecken muß.

### *Literaturverzeichnis*

- AURIN, K. u. Mitarbeiter, 1968. Gleiche Chancen im Bildungsgang. Schriftenreihe A, Nr. 9 des Kultusministeriums Baden-Württemberg. Villingen.
- AURIN, K., GAUDE, P., ZIMMERMANN, K. (Hrsg.), 1973. Bildungsberatung (Bericht und Dokumentation über eine Tagung im UNESCO-Institut für Pädagogik in Hamburg vom 21. bis 25. 6. 1971). Frankfurt.
- BETHÄUSER, H., 1975. Beratung in der Orientierungsstufe in Baden-Württemberg. In: Tagungsbericht der 1. Bundeskonferenz für Schulpsychologie und Bildungsberatung: Texte zur Schulpsychologie und Bildungsberatung. Braunschweig.
- Bund-Länder-Kommission für Bildungsplanung, 1973. Bildungsgesamtplan, Band I. Stuttgart.
- Deutscher Bildungsrat – Empfehlungen der Bildungskommission, 1970. Strukturplan für das Bildungswesen. Bonn.
- ENDERWITZ, E., 1973. Die Orientierungsstufe in Hessen. Gesamtschule, 2, 19.
- HELLER, K. (Hrsg.), 1974. Leistungsbeurteilung in der Schule. Heidelberg.
- HUGHES, P. M., 1974. Beratung in der Schule. Stuttgart.
- INGENKAMP, K., 1963. Pädagogisch-psychologische Untersuchungen zum Übergang auf weiterführende Schulen. Weinheim.
- KLAUER, K. J., 1972. Lehrzielorientierte Tests. Düsseldorf.
- NUNNER-WINKLER, G., 1971. Chancengleichheit und individuelle Förderung. Stuttgart.
- RAUSCHENBERGER, H., 1972. Funktion und Aufgabe der Orientierungsstufe. Die Deutsche Schule, Teil I, XI, S. 679.
- RUPRECHT, H., 1973. Orientierungsstufe im Flächenstaat. Gesamtschule, 2, S. 30.
- SAUER, K., 1973. Schulreform und Lehrerqualifikation. Westermann Pädagogische Beiträge, 2, S. 92.

- SCHULTZE, W., 1969. Die Auslese als soziales Problem. In: RANG, A., SCHULZ, W., Die differenzierte Gesamtschule. München.
- Ständige Konferenz der Kultusminister der Länder in der Bundesrepublik Deutschland — Beschluß vom 14. 9. 1973, abgedruckt in: Kultusministerium Baden-Württemberg (Hrsg.) — Bildungsberatung in der Praxis. Villingen 1974.
- TENT, L., 1969. Die Auslese von Schülern für weiterführende Schulen. Göttingen.
- THOMAS, H., 1973. Orientierungsstufe als Ansatzpunkt zur Innovation der Sekundarstufe I. Westermanns Pädagogische Beiträge, 2, S. 67.
- Text der Vereinbarung über die Orientierungsstufe. Pressemitteilungen des Sekretariats der Kultusministerkonferenz vom 8. 5. 1974.
- WEYGANDT, R., 1973. Die Orientierungsstufe — Chance oder Gefahr für eine durchgängige Reform des Schulwesens? Schriftenreihe der GEW Baden-Württemberg, Heft 8 b.



## 4. Beratung in der Sekundarstufe II

### 4.1. Überblick über Beschlüsse und Verlautbarungen überregionaler Gremien zur Beratung in der Sekundarstufe II

#### 4.1.1. *Vereinbarung der Kultusministerkonferenz zur Neugestaltung der gymnasialen Oberstufe vom 7. 7. 1972*

In der traditionellen gymnasialen Oberstufe mit ihren sehr eingeschränkten Möglichkeiten der Fächerwahl/-abwahl<sup>1</sup> wurde die Notwendigkeit einer schulinternen individuellen Schülerberatung bisher weitgehend übersehen, wenn nicht gar abgelehnt, z. B. mit dem Hinweis, daß die *außerschulischen* Beratungsangebote der Berufsberatung der Arbeitsämter, der Bildungsberatungsstellen bzw. schulpсихologischen Dienste usw. ausreichend seien.

Erst durch die Verabschiedung der „Vereinbarung zur Neugestaltung der gymnasialen Oberstufe in der Sekundarstufe II“ der Ständigen Konferenz der Kultusminister (KMK) vom 7. 7. 1972 scheint sich hier eine gewisse Änderung anzubahnen: Angesichts des in der Vereinbarung beschlossenen klassenübergreifenden Kurssystems in der gymnasialen Oberstufe, das den Schülern einerseits ein größeres Angebot an Wahl- und Abwahlmöglichkeiten als bisher bieten soll, von ihnen aber andererseits frühzeitige und u. U. für die spätere Studien-/Berufswahl folgenreiche Entscheidungen bei der Fächerwahl/-abwahl fordert, kann der für die Funktionsfähigkeit des Systems zentrale Stellenwert der Beratung kaum noch bestritten werden. Dem trägt auch die Kultusministerkonferenz Rechnung, indem sie in die Vereinbarung einen Abschnitt „Beratung“ eingefügt hat.<sup>2</sup>

Bedauerlicherweise sind ihre Ausführungen zu diesem Thema jedoch äußerst kurz und allgemein ausgefallen; es findet sich lediglich folgende lapidare Feststellung: „Das Kurssystem verlangt individuelle Beratung. Die Aufgaben des bisherigen Klassenlehrers werden auf Beratungslehrer (Tutoren) übergeleitet“ (Abschnitt 7.4). Da weitergehende Erläuterungen fehlen, dürfte diese Formulierung eine außerordentlich starke Diskrepanz der Beratungsansätze/-konzepte nicht nur zwischen den einzelnen Bundesländern, sondern auch zwischen einzelnen Schulen innerhalb dieser Länder zur Folge haben. Bisherige Erfahrungen bestätigen diese Vermutung weitgehend. Im übrigen bezieht sich die Vereinbarung der KMK vom 7. 7. 1972 lediglich auf die gymnasiale Ober-

stufe, d. h. andere Bereiche der Sekundarstufe II bleiben ausgeklammert. Nach dem *Bildungsgesamtplan* der Bund-Länder-Kommission für Bildungsplanung vom 15. 6. 1973, dem für die Weiterentwicklung des Bildungswesens in der Bundesrepublik entscheidende Bedeutung zuzumessen ist, werden *alle* Bildungsgänge, die unmittelbar auf den Sekundarbereich I aufbauen, zur Sekundarstufe II gezählt; dazu gehören also auch *berufliche Gymnasien, Fachoberschulen, berufsqualifizierende Bildungsgänge* u. ä. Beratungsangebote für die Sekundarstufe II müssen selbstverständlich auch diese Bereiche mit einschließen.

#### 4.1.2. *Bildungsgesamtplan*

Die Bund-Länder-Kommission hat im Bildungsgesamtplan (1973) eine grundlegende Umstrukturierung des gesamten Bereichs der Sekundarstufe II beschlossen, die nicht zuletzt auch zu einer Reform der Abschlußqualifikationen im Sinne einer stärkeren *Differenzierung* und *Individualisierung* führen soll (Einführung von Abschlußprofilen, die über „Art, Inhalt und Umfang des erfolgreich durchlaufenen individuellen Bildungsgangs“ (S. 28) informieren). Die oben erwähnte Vereinbarung der Kultusministerkonferenz zur Neugestaltung der gymnasialen Oberstufe ist als erster Schritt zur Realisierung dieser Konzeption anzusehen. Im einzelnen formulierte die Bund-Länder-Kommission für den Bereich der Sekundarstufe II folgende Ziele, aus denen die fundamentale Bedeutung der Beratung ohne weiteres zu erkennen ist:

„Grundlegende Reform der Inhalte, Arbeitsweisen und Organisationsformen nach folgenden Prinzipien:

Stärkere curriculare Differenzierung und Möglichkeit der individuellen Schwerpunktbildung in allen Bildungsgängen.

Herstellung der Gleichwertigkeit von beruflicher und allgemeiner Bildung als vorrangige bildungspolitische Aufgabe im Sekundarbereich II, wobei das berufliche Schulwesen neu zu ordnen und auszubauen und die gymnasiale Oberstufe in der geplanten und differenzierenden Form neu zu entwickeln ist.

Curriculare Abstimmung und Verzahnung von Bildungsgängen im derzeitigen allgemeinen und beruflichen Bildungswesen.

Verstärkung und Differenzierung der theoretischen Elemente in berufsqualifizierenden Bildungsgängen, besonders bei der Ausbildung im dualen System, unter Beibehaltung der Praxisnähe und der Effizienz bei dem Einsatz technischer, organisatorischer und personeller Mittel.

Gleichstellung von gleichwertigen Bildungsinhalten, die gegenwärtig im allgemeinen und beruflichen Bildungswesen getrennt bewertet werden und zu unterschiedlichen Berechtigungen führen.“ (S. 30.)

Auf Grund in- und ausländischer Erfahrungen mit stärker differenzierten Bildungssystemen (vgl. AURIN u. a. 1973, MARTIN 1974) verschließt sich die BLK auch tatsächlich nicht der Einsicht, daß die Realisierung ihrer weit gespannten Zielprojektionen ohne den Aufbau eines leistungsfähigen Beratungssystems von vornherein zum Scheitern verurteilt sein dürfte.

Daher werden — allerdings ohne konkreten Bezug zu einzelnen Schultypen/

-stufen — u. a. folgende allgemeinen Leitlinien für den Aufbau eines Beratungsdienstes im Bildungswesen aufgestellt:

„Das Beratungssystem muß über die vielfältigen Wege und Möglichkeiten im Bildungswesen orientieren und eine fundierte, auf den einzelnen bezogene Beratung leisten, die sich auch der Mittel der psychologischen und pädagogischen Diagnostik bedient. Es muß sich auf Schullaufbahnen, Studiengänge, außerschulische Bildungsgänge und in Zusammenarbeit mit der Bundesanstalt für Arbeit auf Berufsmöglichkeiten erstrecken. Schließlich müssen Aufgaben der Einzelfallhilfe bei Leistungs- und Entwicklungsstörungen — sofern sie nicht spezieller Behandlung bedürfen — wahrgenommen werden.“ (S. 79.)

Zur Wahrnehmung dieser Aufgaben wird die Einrichtung von *Bildungsberatungsstellen* auf der Ebene unterer Verwaltungsbehörden vorgeschlagen, an denen Beratungslehrer, Schulpsychologen und Berufsberater der Arbeitsverwaltung eingesetzt werden sollen. Außerdem besteht grundsätzlich die Möglichkeit, Beratungslehrer und Schulpsychologen an den Schulen direkt einzusetzen. Wie allerdings bei den bis 1985 in Aussicht genommenen *Schüler-Berater-Relationen* (ein Schulpsychologe auf 5000 Schüler und ein Beratungslehrer<sup>3</sup> auf 500 Schüler in den Bildungsberatungsstellen sowie ein zusätzlicher Psychologe<sup>4</sup> für große Schuleinheiten mit mindestens 2000 Schülern) eine individuelle Beratung *möglichst aller* Schüler der Sekundarstufe II möglich sein soll, bleibt im Bildungsgesamtplan unerörtert, ebenso der Gesichtspunkt einer *prophylaktischen Systemberatung*.

#### 4.1.3. *Beschluß der Kultusministerkonferenz über „Beratung in Schule und Hochschule“ vom 14. 9. 1973*

Der Beschluß der KMK vom 14. 9. 1973 beinhaltet vor allem die für die Organisation eines Beratungsdienstes in der Sekundarstufe II relevante Forderung, daß neben Schulberatungsstellen auf regionaler Ebene (z. B. Bildungsberatungsstellen) und übergeordneten zentralen Stellen, vor allem *an den Schulen selbst* Beratungseinrichtungen zu schaffen sind. Wie am Beispiel Baden-Württemberg noch zu zeigen sein wird, ist es für die Effizienz der Beratung in der Sekundarstufe II — und nicht nur dort — unbedingt erforderlich, daß die Arbeit der außerschulischen Beratungsstellen (Bildungsberatungsstellen) durch *schulinterne* Berater ergänzt und unterstützt wird.

Wie im Bildungsgesamtplan wird der Aspekt der Beratung in der Sekundarstufe II auch in diesem KMK-Beschluß nicht speziell behandelt, sondern mit folgenden Formulierungen nur am Rande gestreift:

„Schwerpunkte der Beratung in der Schule sind: ... Beratung bei Entscheidungen über die Wahl bestimmter Fächer, über Schwerpunktbildungen und anzustrebende Abschlüsse. Am Ende der Sekundarstufe I und in der Sekundarstufe II arbeiten Beratung in der Schule und Berufsberatung in besonderer Weise zusammen; sie gewährleisten damit die Beratung über Studium, Beruf und alternative Ausbildungsmöglichkeiten.“



Die in diesem Beschluß vorgenommene allgemeine Unterteilung der Beratungsaufgaben in (1.) *Schullaufbahnberatung* („Information über das Bildungsangebot“/„Beratung über individuelle Bildungsmöglichkeiten“) und (2.) *individualpsychologische Beratung* („Untersuchung, Beratung und Behandlung von Schülern, die durch Lernstörungen und Störungen im sozialen oder affektiv-emotionalen Bereich Schwierigkeiten haben“) sowie (3.) *Beratung von Schule und Lehrer (Systemberatung!)* hat auch für die Verhältnisse in der Sekundarstufe II Gültigkeit. Da die Kultusministerkonferenz in ihrem Beschluß bei der Festlegung der Schüler-Berater-Relation aber von den Richtwerten des Bildungsgesamtplanes ausgeht, dürften für die Realisierung eines adäquat ausgestatteten (s. Kap. 4.1.4 u. 4.1.5) *schulinternen* Beratungsdienstes in der Sekundarstufe II nur relativ geringe Aussichten bestehen, so daß die gerade angeführten Beratungsaufgaben mit Sicherheit auch in Zukunft nur unzulänglich wahrgenommen werden können.

#### 4.1.4. Tagungsbericht des Unesco-Instituts für Pädagogik

Klare und sachgerechte Vorstellungen über die *Berater-Schüler-Relation* finden sich im Bericht über die vom Unesco-Institut für Pädagogik 1971 in Hamburg veranstaltete Tagung mit dem Thema: „Die Zukunft der Bildungsberatung in der Bundesrepublik Deutschland“ (AURIN u. a. 1973).

Wie für alle übrigen Schulstufen wurden bei dieser Tagung auch für den Bereich der Sekundarstufe II zwei Modelle — ein Minimal- und ein Optimalmodell — zur Organisation eines *schulinternen* Beratungsdienstes erarbeitet. Das *Minimalmodell* ist dabei als erste Ausbaustufe in Richtung auf das Optimalmodell anzusehen; es geht davon aus, daß „nur das unabdingbare Maß an Diagnostik und Beratung im bestehenden Schulsystem geleistet wird“ (S. 31), während therapeutische Maßnahmen „nur in Ansätzen“ realisiert werden können. Unter diesen Voraussetzungen wird für die Sekundarstufe II pro Schuleinheit (ca. 600 Schüler) für den Bereich der *Schullaufbahnberatung* ein Beratungslehrer<sup>5</sup>,  $\frac{1}{2}$  Psychologe und ein Berufsberater sowie ein weiterer Psychologe für den Bereich der *Individualberatung* bei psychisch gestörten Schülern gefordert.

Diese Zahlen muten in der heutigen Bildungslandschaft geradezu utopisch an und stoßen bei den verantwortlichen Politikern auf wenig Verständnis, wie die Verlautbarungen staatlicher Gremien zeigen, über die gerade berichtet wurde. Tatsächlich wird in diesen Papieren offenbar von der naiven Annahme ausgegangen, daß ein *allen* Schülern zugute kommendes Beratungssystem im Bildungswesen mit Schüler-Berater-Relationen von 1:5000 oder — noch ungünstiger — 1:15 000<sup>6</sup> zu realisieren sei. Festzuhalten bleibt vor allem die erstaunliche Tatsache, daß in den Verlautbarungen des Bundes und der Länder im wesentlichen *dieselben* Zielvorstellungen angestrebt werden wie in dem Bericht der UNESCO-Tagung.

Noch krasser werden die Gegensätze bei der Betrachtung des *Optimalmodells*

für die Sekundarstufe II, durch das vor allem die „Durchlässigkeit und Aufstiegsmobilität in separierten Schulzweigen“ (S. 31) des bestehenden Schulsystems verstärkt werden soll. Neben zwei Beratungslehrern (Hilfe bei der Schwerpunktwahl und Studienplangestaltung im Kurssystem der Studienstufe) werden ein Fachberater (Berufs- und Studienorientierung), 2 Psychologen (Diagnostik, Beratung, Therapie) sowie ein Sozialarbeiter (Elternberatung) eingesetzt.

#### 4.1.5. Empfehlungen des Deutschen Bildungsrates „Zur Neuordnung der Sekundarstufe II“

Der Deutsche Bildungsrat hat in seinen Empfehlungen „Zur Neuordnung der Sekundarstufe II“ (1974) außerordentlich detaillierte Vorstellungen zum Aufbau eines *schulinternen* Beratungssystems in der Sekundarstufe II entwickelt, wobei er teilweise auf seine grundlegenden Ausführungen zum Thema Beratung im „Strukturplan für das Bildungswesen“ (1970) zurückgreift. In diesen Empfehlungen wird vor allem von einer *Berater-Schüler-Relation* ausgegangen, die – im Gegensatz zu den Beschlüssen des Bundes und der Länder – zumindest dem Minimalmodell der Hamburger Unesco-Tagung ziemlich nahe kommt. Die Ausführungen des Bildungsrates zum Thema Beratung sind in unmittelbarem Zusammenhang mit seinen Vorschlägen zur strukturellen und curricularen Reform des gesamten Bereichs der Sekundarstufe II zu sehen, mit der im wesentlichen das Ziel verfolgt wird, sowohl berufliche bzw. berufsbezogene als auch gymnasiale Bildungsgänge zusammenzufassen und als differenziertes Kurssystem (Kolleg) mit aufeinander abgestimmten Curricula zu organisieren. *Individualisierung des Lernangebots* entsprechend den Fähigkeiten und Interessen des einzelnen Schülers sowie *optimale Durchlässigkeit* – insbesondere zwischen berufs- und studienqualifizierenden Schwerpunkten (Profilen) sowie den vorgesehenen vier Lernorten (Schule, Betrieb, Lehrwerkstatt und Studio) – sind wichtige Prinzipien der vorgesehenen Reform. Obwohl der Beratung in einem solchen System, das an Komplexität nicht nur die von der KMK beschlossene Reform der gymnasialen Oberstufe, sondern auch die Zielprojektionen des Bildungsgesamtplanes für die Sekundarstufe II weit übertrifft, selbstverständlich zusätzliche zentrale Aufgaben zufallen, können wesentliche Teile dieser Vorschläge auch als Grundlage für die Beratung in der gymnasialen Oberstufe angesehen werden.

Folgende Aussagen<sup>7</sup> erscheinen mir beispielgebend und sollen hier kurz zusammengefaßt werden:

1. Angesichts der Individualisierung und Differenzierung des Lernangebots und der sich daraus ergebenden Vielzahl der Wahlentscheidungen der Schüler wird der Beratung eine für die Funktionsfähigkeit des Systems ausschlaggebende Rolle zugemessen. Der Aspekt der *Systemberatung* steht dabei gleichberechtigt neben dem der Schüler-/Elternberatung. Dazu heißt es: „Die Aufgaben der Beratung sind unter zwei Gesichtspunkten zu betrachten. Ein-

mal soll sie dem einzelnen (Lernenden, Erziehungsberechtigten, Lehrenden) helfen, mit seinen Problemen fertig zu werden (individueller Gesichtspunkt). Zum anderen soll auch das Kolleg (mit seinen Lernorten) mit dem Ziel beraten werden, sich so zu organisieren, daß bestimmte typische Probleme nicht mehr auftreten müssen (Prophylaxe) oder die Lösung aktueller Probleme durch Maßnahmen des Kollegs unterstützt werden (institutioneller Gesichtspunkt)“ (S. 105).

Daraus wird gefolgert, daß der Beratungsdienst einerseits zwar in die Schuleinheit zu integrieren ist — allerdings ohne Lösung der Verbindung zu „institutionsexternen“ Bildungsberatungsstellen und überregionalen Beratungszentren, daß andererseits aber die fachliche und dienstliche *Unabhängigkeit von der Schulleitung* gewahrt bleiben muß (Beratung als „eigenständiger Handlungsbereich“ des Bildungswesens).<sup>8</sup>

2. Die Beratung unter individuellen und/oder institutionellen Gesichtspunkten kann nach den Vorstellungen des Bildungsrates vor allem im Zusammenhang mit Problemen der *Lernorganisation* (Entscheidungsprobleme, Lernschwierigkeiten usw.), der *Sozialorganisation* (soziale Konflikte, Zuordnungsschwierigkeiten usw.), der *Beziehung zum sozialen Umfeld* (Konflikte mit Erziehungsberechtigten usw.) sowie der *Berufs- und Studienorientierung* (Anforderungen, Bedarf usw.) notwendig werden.

*Diagnose* auf der Grundlage von psychodiagnostischen und pädagogischen Testverfahren sowie *Behandlung*, die psychologisch, medizinisch oder sozialpädagogisch orientiert sein kann, werden neben Information und Beratung i. e. S. als wichtigste *Funktionen* des Beratungsdienstes angesehen. Weitere Ausführungen zum letzten Punkt, der in den Empfehlungen sehr ausführlich behandelt wird, sind hier aus Platzgründen leider nicht möglich.

3. Dem Beratungsteam einer Schuleinheit sollten jeweils mindestens folgende Experten hauptamtlich angehören (*personelle Mindestausstattung*):

1 Psychologe

1 Sozialpädagoge

1 Beratungslehrer als Koordinator ohne Unterrichtsverpflichtung.

Für spezielle Probleme sollen nebenamtlich außerdem Therapeuten, Mediziner, Psychagogen, Berufsberater usw. eingesetzt werden.

4. Von großer Bedeutung ist der Hinweis, daß zwischen den einzelnen Beratern keine hierarchische Beziehung bestehen soll.

#### 4.2. Realisierung der Beratungskonzeptionen — Beispiel Baden-Württemberg

Im 2. Teil soll nun erörtert werden, wie in *einem* Bundesland (Baden-Württemberg) unter den derzeit gegebenen finanziellen und personellen Möglichkeiten mit der Realisierung der Beschlüsse und Empfehlungen der verschiedenen Gremien begonnen wird. Anhand des methodischen Vorgehens und der Erfah-

rungen der *Bildungsberatungsstellen* in Baden-Württemberg bei der Beratung der Schüler der reformierten gymnasialen Oberstufe sollen im folgenden einige wesentlich erscheinende Gesichtspunkte herausgearbeitet werden. Baden-Württemberg wurde als Beispiel gewählt, weil hier zum erstenmal versucht wird, ein *landeseinheitliches* Konzept für die Beratung in der Sekundarstufe II zu entwickeln und zu realisieren.

#### 4.2.1. *Möglichkeiten der Fächerwahl/-abwahl in den Gymnasien mit Oberstufenreform in Baden-Württemberg*

Zur Zeit werden in Baden-Württemberg an ca. 30 Gymnasien Schulversuche auf der Grundlage der in Kap. 4.1.1. erwähnten Vereinbarung der Kultusministerkonferenz zur „Neugestaltung der gymnasialen Oberstufe“ vom 7. 7. 1972 durchgeführt. In diesen Gymnasien können die Schüler nach der derzeit gültigen Regelung des Kultusministeriums in der zweiten Hälfte des 11. Schuljahres aus den Fächern Mathematik, den Naturwissenschaften oder den Fremdsprachen einen *Intensivkurs* wählen, in dem 2 Stunden zusätzlicher Unterricht mit erhöhten Leistungsanforderungen angesetzt wird. Nach der 11. Klasse wählt der Schüler in Baden-Württemberg zur Zeit zwei *Leistungsfächer*, wobei eines wieder Mathematik, ein naturwissenschaftliches Fach oder eine Fremdsprache sein muß, während das zweite aus dem angebotenen Fächerkatalog frei wählbar ist. Jetzt kann der Schüler unter bestimmten Bedingungen, auf die in diesem Zusammenhang nicht eingegangen zu werden braucht, auch die zweite und/oder dritte Fremdsprache sowie weitere Fächer abwählen. Ferner ist vorgesehen, das Fächerangebot um die Fächer Literatur, Psychologie, Philosophie, Informatik, Astronomie u. a. zu erweitern; vorläufig werden solche Kurse jedoch nur an einzelnen Gymnasien angeboten.

#### 4.2.2. *Konzeption und Ziele*

Um den Schülern dieser Gymnasien angesichts der sehr beschränkten Arbeitskapazitäten der Bildungsberatungsstellen<sup>9</sup> zumindest ein *Minimum* an psychologisch/psychodiagnostisch fundierter Information und Beratung als Orientierungs- und Entscheidungshilfe bei der Fächerwahl/-abwahl bzw. der Studien-/Berufswahl anbieten zu können, wurde die Konzeption des *zweimaligen* Untersuchungs- und Beratungskontaktes vor bzw. in der reformierten Oberstufe entwickelt.

Auf der Grundlage eines von einer Gruppe von Psychologen der Bildungsberatungsstellen zusammengestellten Kataloges von allgemeinen Zielen für die Abiturientenberatung, der hier nicht näher behandelt werden kann (vgl. FAIST 1975), wurden für die Beratung in den 10. und 11. Klassen der Gymnasien mit Oberstufenreform im einzelnen folgende speziellen Beratungsziele formuliert.

1. Individuelle Beratung der Schüler zur Wahl der Leistungskurse bzw. zur Fächerabwahl auf der Grundlage von psychologischen Testverfahren — mit

der Einschränkung, daß aus methodischen Gründen (Mangel an geeigneten diagnostischen Verfahren) *keine* differenzierten Empfehlungen für einzelne Schulfächer möglich sind. Die Beratung soll sich daher in erster Linie auf die allgemeine Begabungs- und Interessenausrichtung (z. B. Differenzierung zwischen „sprachlichem“ und „mathematisch-naturwissenschaftlichem“ Bereich) beziehen.

2. Vermittlung von ersten Informationen im Hinblick auf die spätere Studien- bzw. Berufswahl.
3. Beratung von Schulabgängern und Hilfe bei schulischen und persönlichen Schwierigkeiten.
4. Erprobung und Überprüfung des Untersuchungsinstrumentariums.

#### 4.2.3. *Methodisches Vorgehen*

##### 4.2.3.1. Erste Untersuchungs- und Beratungsphase

Die Bildungsberatungsstellen führen am Ende des 10. Schuljahres in der Schule eine psychologische Untersuchung — auf freiwilliger Basis — durch. Die Beteiligungsquote liegt bei etwa 85—90 %; in der Regel werden folgende Testverfahren ganz oder teilweise eingesetzt<sup>10</sup>:

Intelligenz-Strukturtest (IST 70)  
Prüfsystem für die Schul- und Bildungsberatung (PSB)  
Grundintelligenztest (CFT 3)  
Differentieller Interessentest (DIT)  
Freiburger Persönlichkeitsinventar (FPI)  
Fragebogen zur Fächerwahl/-abwahl.

Außerdem werden verschiedene biographische Daten (bisherige Schullaufbahn, soziale Herkunft, Studien-/Berufswunsch usw.) und die Schulleistungen erhoben.

Die Beratungen finden in der Regel in *Gruppen* von jeweils 3—5 Schülern (während der Unterrichtszeit) statt. Im Anschluß daran werden — falls nötig — auch Einzelgespräche angeboten. Für eine Gruppenberatung werden im Durchschnitt etwa 1½ Std. angesetzt.

##### 4.2.3.2. Zweite Untersuchungs- und Beratungsphase

Der zweite Untersuchungs- und Beratungskontakt mit denselben Schülern erfolgt jeweils zwei Jahre später, etwa in der Mitte der 13. Klasse. Auch hier wird vorher eine — allerdings kürzere — Testuntersuchung durchgeführt, wobei der Schwerpunkt mehr im *Interessen- und Persönlichkeitsbereich* liegt. Eingesetzt werden folgende Verfahren:

1. Verschiedene Untertests des Leistungsprüfsystems (LPS)
2. Strong's Berufsinteressentest (SBTM)
3. Freiburger Persönlichkeitsinventar (FPI)

Der Schwerpunkt bei den Beratungen in der 13. Klasse (auch hier in der Regel

Gruppenberatungen) liegt bei Fragen der Studien-/Berufswahl (Studieneignung, Studieninhalte und -bedingungen, Zulassungsbeschränkungen usw.). Wenn *berufskundliche Informationen* im engeren Sinn notwendig sind, werden die Schüler an die Berufsberatung für Abiturienten und Hochschüler des Arbeitsamtes verwiesen, mit der in vielen Fällen eine enge Kooperation stattfindet (z. B. auch gemeinsame Beratungen).

Bei den Beratungen in den 13. Klassen kann somit auf ein umfangreiches Material an individuellen Daten zurückgegriffen werden. Dabei wird davon ausgegangen, daß die Kenntnis des Entwicklungsverlaufs der Schüler in verschiedenen Bereichen (Schulnoten, biographische Daten, Testergebnisse usw.) über einen längeren Zeitraum hinweg in der Regel zuverlässigere Aussagen über spezifische Fähigkeiten, Interessen und andere Variablen, die bei der Studien-/Berufswahl von Bedeutung sein können, ermöglicht.

#### *4.2.4. Bisherige Erfahrungen bei der Realisierung des baden-württembergischen Konzeptes*

Die Konzeption des zweimaligen Beratungsanstoßes in der Sekundarstufe II muß als Minimalprogramm angesehen werden; tatsächlich erweist sich das *punktueller* Vorgehen als unzureichend, weitaus mehr und intensivere Beratungskontakte (z. B. regelmäßige Gruppendiskussionen, studienvorbereitender Unterricht, häufigere Einzelgespräche usw.), in denen das Problem der Studien- und Berufswahl aktualisiert wird, erscheinen notwendig, sind aber aus personellen Gründen zur Zeit nicht möglich. Andererseits werden viele Schüler zum erstenmal mit der Problematik der Berufs- und Studienwahl konfrontiert, was angesichts der Tatsache, daß diese Fragen in den Gymnasien kaum angesprochen werden, nicht positiv genug gewertet werden kann.

Als problematisch erweist sich vor allem, daß die Psychologen der Bildungsberatungsstellen zu wenig von schulinternen Beratern, wie Beratungslehrern oder Schulpsychologen, unterstützt werden, die mit den Verhältnissen in den jeweiligen Schulen besser vertraut sind. Ihnen fehlt — trotz vielfältiger Anstrengungen — aus Zeitmangel und Arbeitsüberlastung vor allem der Kontakt zu Fachlehrern oder Tutoren; insbesondere sind sie für diese und die Schüler nicht jederzeit ansprechbar.

Da den meisten Schulen jedoch nicht einmal Beratungslehrer zur Verfügung stehen, können die Psychologen der Bildungsberatungsstellen von dieser Seite weder jetzt noch in naher Zukunft spürbare Unterstützung erwarten, da auch die Ausbildungskapazitäten für Beratungslehrer gering sind. Aus den gerade beschriebenen Gründen erweist sich auch eine „Beratung von Schule und Lehrer“ (prophylaktische Systemberatung), wie sie im ersten Abschnitt angesprochen wurde, als weitgehend illusorisch. Dasselbe gilt für eine kontinuierliche Betreuung der Schüler in Krisen- und Konfliktfällen. Dies ist um so bedauerlicher, als gegenwärtig ca. 30 % der Schüler der 10. Klassen zum Zeitpunkt der Beratung mehr oder weniger stark versetzungsgefährdet sind.

#### 4.2.4.1. Die Bedeutung des Einsatzes von psychodiagnostischen Verfahren bei der Realisierung der Beratungsziele

Wie erwähnt, wurde bei der Zielformulierung von vornherein die Einschränkung gemacht, daß sich die Beratung aus methodischen Gründen lediglich auf die Trennung der Bereiche „sprachlich“ oder „mathematisch-naturwissenschaftlich“ beziehen kann. Diese Einschränkung entspricht aber, wie sich inzwischen herausgestellt hat, in keiner Weise den Erwartungen der Schüler, Eltern und Lehrer; die Unterscheidung zwischen sprachlichem und nichtsprachlichem Bereich — selbst wenn sie tatsächlich möglich sein sollte — wird von diesen als *zu pauschal* angesehen. Die Schüler erwarten konkrete Empfehlungen darüber, welche Fächer sie wählen oder abwählen sollen bzw. genauere Aufschlüsse über ihre Erfolgsaussichten in diesen Fächern. Da solche Empfehlungen — zumindest auf der Basis des eingesetzten Untersuchungsinstrumentariums — nicht möglich sind, wird insbesondere an der auffälligen Diskrepanz zwischen Aufwand (lange Testuntersuchungen usw.) und Beratungseffizienz Kritik geübt.

Nach den bisherigen Erfahrungen ergeben sich im wesentlichen folgende Schwierigkeiten:

- Bei über zwei Drittel der Schüler lassen sich im *Leistungsbereich* überhaupt keine eindeutigen Schwerpunkte in bezug auf „mathematisch-naturwissenschaftliche“ bzw. „sprachliche“ Begabungsausrichtung feststellen, und zwar weder bei den Schulnoten noch bei den eingesetzten Leistungstests (IST, PSB, CFT 3).
- Auch im *Interessenbereich* ist häufig eine Einordnung in die Kategorien „sprachlich“ — „mathematisch-naturwissenschaftlich“ nicht möglich. Vor allem werden in den eingesetzten Interessentests spezifisch schulische Interessen, wie sie im Zusammenhang mit der Fächerwahl/-abwahl besonders von Bedeutung sind, zu wenig berücksichtigt.
- Zwischen den Ergebnissen einzelner Tests/Untertests im Intelligenz- und/oder Interessenbereich sowie den Schulleistungen treten häufig *Diskrepanzen* auf, die in der Beratung nicht zu interpretieren sind; diese Diskrepanzen führen nicht selten zu Verunsicherungen bei den Schülern.
- Die eingesetzten Verfahren eignen sich nur wenig zur Messung der *Fremdspracheneignung* (vgl. dazu FLECHSIG 1971, S. 3239).
- Wenig relevante Aussagen sind auch im Bereich der *künstlerisch-musischen Fächer* möglich. Hier kann zur Zeit lediglich das Interesse mit einem Interessentest festgestellt werden; gerade im musischen Bereich ist das den Schülern im allgemeinen jedoch ohnehin schon bekannt. Von Interesse für sie ist, ob tatsächlich eine entsprechende Begabung vorliegt.

Zum Zusammenhang zwischen den Testergebnissen und der Wahl der Leistungskurse in den Gymnasien mit Oberstufenreform wurden inzwischen in einigen Bildungsberatungsstellen *statistische Verrechnungen* vorgenommen. Diese Analysen, denen allerdings bisher nur relativ kleine Stichproben zugrunde liegen, zeigen, daß der *Leistungsbereich*, wie er im IST oder PSB erfaßt wird, bei der Fächerwahl offenbar *keine* bedeutsame Rolle spielt; z. B. unterscheiden sich Schüler mit einseitig mathematisch-naturwissenschaftlichen bzw. sprachlichen Schwerpunkten in den tatsächlich gewählten Leistungsfächern nur in wenigen Untertests (z. B. IST: FA; PSB: 7+8) signifikant voneinander. Klarere Unter-

schiede ergeben sich dagegen in einigen Untertests des DIT (TN, MA, LS). Was den *Persönlichkeitsbereich* anbetrifft, so ist bei schlechten Schülern im FPI eine gewisse Tendenz zu „emotionaler Labilität“, „Depressivität“ u. ä. zu beobachten. Ungeklärt ist allerdings die Frage, ob dieses Phänomen nicht vielleicht eine Folge der Schulschwierigkeiten ist und nicht deren Ursache.

Mehr als die Frage, ob die Testergebnisse zwischen verschiedenen Gruppen diskriminieren, interessiert die Schüler die Relevanz der Testergebnisse im Hinblick auf ihre Erfolgsaussichten in den Leistungsfächern beim Abitur. Zur *prognostischen Validität* der Tests im Rahmen ihres Einsatzes in den Gymnasien mit Oberstufenreform liegen in Baden-Württemberg noch keine Ergebnisse vor. Statistische Analysen von Untersuchungen in den Oberstufen normaler Gymnasien, die im Institut für Bildungsplanung und Studieninformation Stuttgart (IBS) durchgeführt wurden, zeigen allerdings, daß die prognostische Validität in diesem Bereich recht niedrig ist (vgl. HELSTIN, 1970 und 1971); dieser Befund stimmt mit den Angaben in der Literatur durchaus überein (vgl. z. B. WEWETZER 1972). Angesichts der geringen Objektivität und Zuverlässigkeit der Schulnoten sowie der Vielfalt der Faktoren, die die Schulleistung determinieren (vgl. GAEDIKE 1974), sind mit den herkömmlichen Testverfahren wohl auch kaum höhere Korrelationen zu erwarten.

Ähnlich problematisch ist die *Prognose des Studienerfolgs* in bestimmten Fächern; auch hier fehlen — zumindest in Deutschland — Validitätsuntersuchungen mit positiven Ergebnissen. In diesem Zusammenhang sei an dieser Stelle lediglich auf zwei breit angelegte Untersuchungsberichte über „Orientierungsprobleme und Erfolgsbeeinträchtigung bei Studierenden“ der *Arbeitsgruppe für empirische Sozialforschung* der Universität des Saarlandes hingewiesen. SATERDAG und APENBURG (1972) stellen im ersten Bericht fest, daß sich allgemeine Intelligenztestverfahren für die Vorhersage des Studienerfolgs bisher als *wenig brauchbar* erwiesen haben. Weiter heißt es dort: „Die Unterschiede in der intellektuellen Leistungsfähigkeit erfolgreicher und nicht erfolgreicher Studenten sind offenbar nicht bedeutsam, so daß dieser Faktor nicht oder nur in extremen Fällen als Ursache von Studienmißerfolgen in Frage kommt“ (S. 141). Die Studie kommt deshalb zu dem Ergebnis, daß eine „allgemeine Studierfähigkeit ... durch Kenntnis der Intelligenz eines Studienwilligen nicht bestimmt werden (kann)“ und darüber hinaus „bislang noch keine diagnostischen Verfahren zur Verfügung stehen, die eine Klassifikation nach Studienfächern leisten können“ (S. 157 und 161).

Der zweite Untersuchungsbericht dieser Arbeitsgruppe (APENBURG, GROSSKOPF & SCHLATTMANN 1974), der u. a. auch sehr aufschlußreiche Literaturtabellen mit den Hauptergebnissen nahezu aller deutschsprachigen Arbeiten zur Prognose des Studienerfolgs enthält, bringt hinsichtlich des Einsatzes der psychologischen Testverfahren bei der Abiturienten-/Studienberatung keine neuen Gesichtspunkte. Es wird vielmehr ausdrücklich wiederholt, daß in Deutschland — im Gegensatz zu den USA — *geeignete Tests völlig fehlen* und bisher auch noch nicht in Angriff genommen wurden (S. 52). Für ebenso wichtig wie die



Entwicklung solcher Verfahren, die zudem sehr leicht für Selektionszwecke mißbraucht werden können<sup>11</sup>, halten die Autoren allerdings die *Analyse spezieller Umweltfaktoren*, die den Studienerfolg beeinflussen können (z. B. Faktoren des Studienfaches, der universitären Umwelt, des Studienverhaltens, der studentischen Persönlichkeit, der Wechselwirkungen dieser Bereiche usw.).

Bevor nun die Frage diskutiert werden soll, ob der Einsatz von psychologischen Testverfahren bei der Beratung in der reformierten Oberstufe unter diesen Bedingungen weiterhin noch zu vertreten ist, sei noch auf eine zusätzliche Schwierigkeit, die den Beratern, vor allem in letzter Zeit, sehr zu schaffen macht, hingewiesen.

Durch die häufiger anzutreffenden *Zulassungsbeschränkungen* an den Hochschulen kann eine immer größer werdende Zahl von Schülern die Studienfächer, die für sie möglicherweise in Frage kämen, nicht studieren, weil sie die dazu erforderlichen Notendurchschnitte im Abitur nicht erreichen. Eine Abiturien-tenberatung, die sich an individuellen psychologischen Daten zu orientieren versucht, dürfte — bei weiterer Ausbreitung des „Numerus clausus“ — in Zukunft nahezu sinnlos sein. Zu erwähnen ist in diesem Zusammenhang, daß sich der Numerus clausus inzwischen auch bereits bei der Wahl der Leistungskurse in der 10. und 11. Klasse negativ auswirkt. Die Notwendigkeit möglichst gute Noten im Reifezeugnis zu erreichen, z. B. durch die Wahl angeblich „leichter“ Fächer usw., wird immer häufiger zur Grundlage für die Entscheidung bei der Fächerwahl.

#### 4.2.4.2. Modifizierung des Stellenwerts von psychodiagnostischen Verfahren bei der Beratung in der Sekundarstufe II

Die oben angeschnittene Frage, ob der Einsatz von psychodiagnostischen Verfahren bei der Beratung in der Sekundarstufe II überhaupt noch vertreten werden kann, ist in dieser allgemeinen Form sicher nicht richtig gestellt. Vielmehr ist es notwendig, daß die Bedingungen, unter denen ihr Einsatz sinnvoll sein könnte, genauer überprüft werden. Die Tatsache, daß in den meisten Fällen keine eindeutigen Empfehlungen zur Fächerwahl/-abwahl oder zur Studien-/Berufswahl abgegeben werden können, ist zudem sicher *nicht* ausschließlich negativ zu werten. Beratung als Orientierungs- und Entscheidungshilfe ist mehr als bloßes Formulieren von Empfehlungen; ganz entscheidend ist dabei vor allem, daß der Schüler in die Lage versetzt wird, sich selbst kritisch zu beurteilen und über seine persönlichen Erwartungen, Motivationen, Erfahrungen usw. hinsichtlich der zu treffenden Wahlentscheidung eigenverantwortlich zu reflektieren. Dazu bedarf es an sich gar keiner Empfehlungen.

Außerdem ist zu berücksichtigen, daß — vor allem angesichts der wachsenden Zulassungsbeschränkungen — die *Unsicherheit* vieler Schüler bei der Fächer-/Studienwahl steigt. Nach der oben erwähnten Saarbrücker Studie (APENBURG u. a. 1974) gibt z. B. jeder dritte der befragten Studenten an, bis kurz vor Aufnahme des Studiums — u. a. auch aus Unsicherheit über die persönliche Eignung — zwischen zwei oder mehr Fächern geschwankt zu haben. Eine Rolle dürfte

hier wohl auch die zunehmende Öffnung des Gymnasiums für Schüler aus den mittleren und unteren Sozialschichten spielen.

Gerade wegen dieser Verunsicherung vieler Schüler kann auf den Einsatz von psychologischen Testverfahren bei der Beratung in der Sekundarstufe II auf keinen Fall völlig verzichtet werden. Die hier vorgebrachten Bedenken richten sich vor allem gegen psychologische Untersuchungen mit *jedem* Schüler der Oberstufe. Durch das klassenweise Vorgehen werden die Erwartungen der Schüler allzu hochgeschraubt, insbesondere bei denen, die ihre Entscheidung bereits getroffen haben. Bei Schülern dagegen, die noch nicht in der Lage sind, eine begründete Entscheidung zu treffen, können die Tests in gewissen Fällen (z. B. bei unklarer Interessenlage, unrealistischer Selbsteinschätzung usw.) zumindest einige Hintergrundinformationen liefern. Dieselbe Situation ergibt sich auch bei der Beratung von Schülern mit schulischen und persönlichen Schwierigkeiten. Allerdings wird den Testverfahren in diesen Fällen bei der Diagnose und Beratung – bis zum Vorliegen eines valideren Instrumentariums – ein anderer, weniger zentraler Stellenwert als bisher zuzumessen sein.

In Zukunft muß das *Beratungsgespräch* stärker in den Mittelpunkt gestellt werden, in dem jeweils die Gesamtproblematik (z. B. Interessenlage, Leistungsmotivation, Selbstwertprobleme, soziale Ängste, Kontaktschwierigkeiten usw.) diskutiert und ggf. mehrere Alternativen erarbeitet werden (evtl. Überweisung an Studienberatungsstellen, psychotherapeutische Beratungsstellen usw.). In diesem Zusammenhang kommt vor allem dem Einsatz von brauchbaren Interessen- und Persönlichkeitstests Bedeutung zu; zu denken ist daneben auch an gruppendynamische Vorgehensweisen, in Frage käme z. B. die „Themenzentrierte Interaktionelle Methode“ (TZI) von Ruth COHN (z. B. COHN 1974; HEIGL-EVERS 1973).

Um diese Akzentuierung des Stellenwertes der Testverfahren zu erreichen, ist es sinnvoll, die psychologischen Untersuchungen – falls überhaupt notwendig – erst im Anschluß an ein erstes Beratungsgespräch anzusetzen; auf diese Weise ergibt sich zunächst eine Reduzierung des Arbeitsaufwandes für die Testadministration und -auswertung usw.; daneben könnten bereits in diesem Gespräch die Erwartungen der Schüler von vornherein auf ein realistisches Maß herabgesetzt werden, insbesondere wenn die Testuntersuchung unter einer konkreten Fragestellung, die im vorausgehenden Beratungsgespräch zu formulieren wäre, angesetzt wird. In schwierigen Fällen ist vor allem auch die Schule (Fachlehrer, Tutoren) stärker in den Beratungsprozeß einzubeziehen.

Die hier vorgeschlagene Konzentration des Einsatzes von psychologischen Tests auf Problemfälle ist – zumindest von der Forderung nach prophylaktischer Arbeit her gesehen – sicher nicht befriedigend, aber angesichts der geschilderten Bedingungen, wobei auch die personelle Kapazität der Bildungsberatungsstellen mit zu berücksichtigen ist, nicht zu umgehen.

#### 4.2.4.3. Entwicklung neuer Verfahren für die Beratung in der Sekundarstufe II

Um die Beratungen in Zukunft effizienter zu gestalten, sind im Methodenbereich umfangreiche Entwicklungsarbeiten zu leisten. Vorrang haben sollte die Entwicklung von *schulbezogenen Interessen-, Motivations- und Leistungstests*, ebenso die Überprüfung und Validierung der vorliegenden Verfahren; vor allem muß auch die *Bedeutung von Umweltvariablen* (z. B. Einflüsse der Bildungsinstitutionen) auf den Schul-/Studienerfolg systematisch erforscht werden. In Baden-Württemberg läuft z. Z. eine Reihe von Projekten dieser Art. So werden von den Bildungsberatungsstellen *standardisierte Schulleistungstests* auf der Basis der derzeit gültigen Lehrpläne entwickelt — zunächst speziell für 10. und 11. Klassen in Gymnasien (z. B. für die Fächer Mathematik, Chemie, Physik, Englisch und Französisch). Außerdem befindet sich ein *Test zur Erfassung der Leistungsmotivation* in der Erprobungsphase; die Konstruktion eines *Schulinteressentests* ist vorgesehen. Daneben läuft eine groß angelegte *Bewährungskontrolle* mit den in Baden-Württemberg eingesetzten Testverfahren, wobei ein ganzer Abiturientenjahrgang (ca. 10 000 Schüler) erfaßt wird (vgl. OSTERLAND 1975).

Damit die Wahl des Studien- bzw. Ausbildungsganges möglichst frühzeitig aktualisiert wird, benötigen die Schüler außerdem bereits in der 10. Klasse ein wesentlich reichhaltigeres Informationsangebot als bisher; zu diesem Zweck ist vor allem *schriftliches Informationsmaterial* zu entwickeln (z. B. über Kursinhalte, -ziele und -anforderungen; Prüfungsfächer; Studieninhalte und -bedingungen; Berufsmöglichkeiten; die unterschiedliche Lern- und Arbeitssituation der Hochschule im Vergleich zur Schule usw.), evtl. in Form von *programmierter Unterweisung* (vgl. FLÖSSNER 1973).

#### 4.3. Zusammenfassung der wichtigsten Aspekte für eine Beratung in der Sekundarstufe II

Auf der Grundlage der referierten Beschlüsse und Empfehlungen überregionaler Gremien zur Beratung in der Sekundarstufe II und der Erfahrungen, die bisher in Baden-Württemberg gemacht wurden, sollen abschließend die wichtigsten Gesichtspunkte für den Aufbau eines Beratungssystems in der Sekundarstufe II kurz zusammengefaßt werden.

Wie im ersten Abschnitt gezeigt wurde, ist unbestritten, daß die für die Zukunft zu erwartende stärkere Differenzierung und Individualisierung des Bildungsangebots in der Sekundarstufe II eine verstärkte Information und Beratung der Schüler im Sinne einer Orientierungs- und Entscheidungshilfe notwendig macht (vgl. die bereits beschlossene Einführung der Oberstufenreform bis zum Schuljahr 1976/77 in allen Gymnasien der Bundesrepublik). Die Information und Beratung der Schüler muß sich dabei sowohl auf (1.) das jeweilige *Lernangebot* als auch auf (2.) die persönliche *Eignung* (Fähigkeiten,

Motivation und Interessen) für die verschiedenen Angebote beziehen. Vor allem muß frühzeitig auf die Konsequenzen, die sich aus bestimmten Wahlentscheidungen in der Sekundarstufe II für die spätere Studien-/Berufswahl ergeben, hingewiesen werden. Wünschenswert ist daneben (3.) eine *Beratung und Betreuung der Schüler in Krisen- und Konfliktfällen*.

### 4.3.1. Aufgaben der Beratung in der Sekundarstufe II

#### 4.3.1.1. Information und Beratung zum Lernangebot

Dieser Beratungsbereich muß vor allem Informationen liefern über

- den grundlegenden Aufbau des Kurssystems
- Voraussetzungen für die Wahl/Abwahl einzelner Kurse (z. B. Lernvoraussetzungen, formale Bedingungen usw.)
- Anforderungsniveau und Inhalte einzelner Kurse
- Zeitpunkt der jeweiligen Wahlentscheidungen
- mögliche Abschlüsse und Qualifikationen (z. B. Modus der Reifeprüfung, erreichbare „Profile“)
- unterrichtende Lehrer
- Unterrichtsdidaktik und Unterrichtsmedien
- Korrekturmöglichkeiten bei einmal getroffenen Entscheidungen
- Studienmöglichkeiten, -bedingungen und -inhalte
- Berufsmöglichkeiten usw.

Zur Erfüllung dieser Aufgaben ist allen Schülern neben *Informationsveranstaltungen* und *berufsvorbereitendem Unterricht* umfangreiches *schriftliches Informationsmaterial* zur Verfügung zu stellen.

#### 4.3.1.2. Beratung bei Unsicherheit über die individuelle Eignung für bestimmte Lernangebote

Folgende Problembereiche sind hier angesprochen:

- kognitive und nicht-kognitive Fähigkeiten
- schulische und außerschulische Lernvoraussetzungen
- schulische und außerschulische Interessen und Motivationen
- allgemeine Persönlichkeitsmerkmale
- soziale Bedingungen.

Grundlage für die Beratung in diesem Bereich ist der Einsatz *geeigneter* psychodiagnostischer und pädagogischer Testverfahren. Wie in Kap. 4.2.4.2. ausgeführt, sind hier in erster Linie Schüler mit Entscheidungsproblemen angesprochen; beim gegenwärtigen Stand der Diagnostik ist eine prophylaktische Erfassung aller Schüler mit psychodiagnostischen Verfahren wenig sinnvoll. Ein punktuelles Vorgehen bei der Beratung (z. B. ein oder zwei Beratungskontakte) muß dabei als unzureichend angesehen werden.

#### 4.3.1.3. Beratung in Krisen- und Konfliktfällen

Der Beratungsdienst sollte in der Lage sein, bei allen anfallenden Krisen- und Konfliktsituationen sowohl Schülern als auch Lehrern und Eltern Hilfen anzubieten, z. B. bei

- generellem Schulversagen
- partiellen Leistungsstörungen
- plötzlichem Leistungsabfall
- Schulangst, Prüfungsangst
- neurotischen Fehlentwicklungen
- sozialen Auffälligkeiten

Die Beratung in diesem Bereich erstreckt sich von möglichen Betreuungsmaßnahmen bei psychischen Problemen leichter Art (z. B. Gesprächstherapie, Gruppentherapie) über Hilfen bei Lernschwierigkeiten (z. B. Einrichtung von Förderkursen) bis hin zur Vermittlung an außerschulische Beratungs- bzw. Therapieinstanzen bei massiven Störungen (Psychotherapeuten, Kliniken usw.).

#### 4.3.1.4. Rückwirkung der Beratung auf das soziale Feld der Schule und die Gestaltung des Unterrichts

Erfahrungen, die sich aus der Beratungstätigkeit ergeben, sollten auf die Schullwirklichkeit einwirken und zu entsprechenden Konsequenzen bzw. Verbesserungen führen. Als Beispiele können dienen:

- Einrichtung bestimmter Kurse
- Veränderungen in der Unterrichtsgestaltung
- Revisionen von Lerninhalten und -zielen
- Änderung des Lehrerverhaltens usw.

#### 4.3.2. Organisation und Personalausstattung

Für die Sekundarstufe II, wie sie von den verschiedenen Gremien für die Zukunft konzipiert wurde, erscheint zweifellos ein *schulinterner* Beratungsdienst notwendig. Weitgehende *Unabhängigkeit* von der Schulleitung, insbesondere in fachlicher Hinsicht, ist — wie bereits mehrfach betont wurde — ein unverzichtbares Postulat für seine Funktionsfähigkeit, besonders im Hinblick auf seine Mittlerrolle zwischen Schule und Schüler und die dringend notwendige Systemberatung.

Trotz dieser weitgehenden Integration in die einzelne Schule darf die *Verbindung* zu regionalen *Bildungsberatungsstellen* bzw. *schulpsychologischen Diensten*, denen in diesem Zusammenhang koordinierende und beratende Funktionen (z. B. Informationsbeschaffung, differenziertere Diagnose- und Therapieangebote usw.) zukommen, und zu überregionalen *Zentralstellen* nicht verlorengehen; hier wäre auch die *Dienst- und Fachaufsicht* anzusiedeln. Äußerst wichtig ist auch die *Kooperation* mit allen übrigen Beratungsinstanzen (z. B. Berufsberatung, Erziehungsberatung).

Was die Personalausstattung anbetrifft, wäre es sicherlich falsch, an den Schu-

len lediglich Beratungslehrer als *Teilzeitberater* einzusetzen, selbst wenn diese eine sehr gründliche Ausbildung absolviert hätten. In *jedem* Team müßte zumindest ein voll ausgebildeter Schulpsychologe ohne jede Unterrichtsverpflichtung tätig sein; auf diese Weise kann am ehesten der Gefahr begegnet werden, daß die Unabhängigkeit und Neutralität der Beratungsinstanz durch den ausgeprägten *Rollenkonflikt*, in dem sich Beratungslehrer befinden (Inkompatibilität von Berater- und Lehrerrolle), beeinträchtigt wird.

Hinsichtlich der *Mindestgröße* des Beratungsteams verweise ich auf die Ausführungen des Deutschen Bildungsrates (vgl. Kap. 4.1.5), nicht ohne abschließend noch einmal ausdrücklich zu betonen, daß mit den im Bildungsgesamtplan oder im KMK-Beschluß vom 14. 9. 73 konzipierten Berater-Schüler-Relationen der Aufbau eines schulinternen Beratungssystems nicht zu realisieren sein wird.

### *Anmerkungen*

- <sup>1</sup> Vgl. die Saarbrücker Rahmenvereinbarung zur Ordnung des Unterrichts auf der Oberstufe der Gymnasien (1960).
- <sup>2</sup> Mit der Durchführung der Vereinbarung in allen allgemeinbildenden Gymnasien der Bundesrepublik soll spätestens mit dem Schuljahr 1976/77 begonnen werden.
- <sup>3</sup> Die wöchentliche Unterrichtsentlastung der Beratungslehrer beträgt 5 Stunden.
- <sup>4</sup> Ab 1980 soll in den Bildungsberatungsstellen außerdem ein Berufsberater für jeweils 20 000 Schüler tätig sein.
- <sup>5</sup> Auch hier handelt es sich um Teilzeitberatungslehrer mit 5 Wochenstunden Beratungstätigkeit.
- <sup>6</sup> Vgl. dazu den „Ersten Stufenplan zum Ausbau der Bildungsberatung in Baden-Württemberg“ des Kultusministeriums Baden-Württemberg, nach dem bis zum Jahre 1980 eine Berater-Schüler-Relation von 1:15 000 erreicht werden soll.
- <sup>7</sup> Die Ausführungen des Bildungsrates werden in einem von BÄRSCH & LEISCHNER verfaßten Anhang sehr ausführlich erläutert.
- <sup>8</sup> Vgl. dazu den „Strukturplan“ des Deutschen Bildungsrates (1970), S. 95.
- <sup>9</sup> Die Berater-Schüler-Relation beträgt zur Zeit in Baden-Württemberg im Durchschnitt etwa 1:30 000, in manchen Bildungsberatungsstellen liegt sie noch über 1:50 000.
- <sup>10</sup> Bei der Auswahl der Tests/Untertests wurde u. a. auf Ergebnisse einer Untersuchung mit Studenten verschiedener Fachrichtungen (Kriteriumsgruppen) zurückgegriffen (vgl. OSTERLAND & WEISS 1975).
- <sup>11</sup> Nach Ansicht der Teilnehmer der vom BDP veranstalteten „1. Bundeskonferenz für Schulpsychologie und Bildungsberatung“ in Westerland vom 23.–27. 9. 74 fehlen für die Entwicklung geeigneter Testverfahren zur Zeit noch wichtige Voraussetzungen, die nur durch aufwendige Forschungsarbeiten zu gewinnen sind; z. B. Analyse der Studienanforderungen und -inhalte, Analyse der in den einzelnen Studienfächern geforderten Fähigkeiten, Kenntnissen und Motivationen, Abstimmung schulischer und universitärer Curricula (vgl. ARNHOLD 1975).

## *Literaturverzeichnis*

- APENBURG, E., GROSSKOPF, R., SCHLATTMANN, H., 1974. Orientierungsprobleme und Studienbeeinträchtigung bei Studierenden. Universität des Saarlandes, Arbeitsgruppe für empirische Studienforschung. Saarbrücken.
- AURIN, K., GAUDE, P., ZIMMERMANN, K. (Hrsg.), 1973. Bildungsberatung. Frankfurt/M. Bund-Länder-Kommission für Bildungsplanung, 1973. Bildungsgesamtplan, Bd. I. Stuttgart.
- COHN, R., 1974. Zur Grundlage des themenzentrierten interaktionellen Systems. Gruppendynamik, H. 3.
- Deutscher Bildungsrat, 1970. Strukturplan für das Bildungswesen. Stuttgart.
- Deutscher Bildungsrat, 1974. Zur Neuordnung der Sekundarstufe II. Stuttgart.
- FAIST, M., 1975. Beratung in der reformierten Oberstufe in Baden-Württemberg. In: ARNHOLD, W. (Hrsg.), Texte zur Bildungsberatung und Schulpsychologie. Braunschweig.
- FLECHSIG, K. H., 1971. Forschung im Bereich des Fremdsprachenunterrichts. In: INGENKAMP, K. (Hrsg.), Handbuch der Unterrichtsforschung, Teil III. Weinheim.
- FLÖSSNER, W., 1973. Programmierte Instruktion als Mittel zur schulinternen Beratung und Information. Neue Unterrichtspraxis, Heft 5.
- GAEDIKE, A.-K., 1974. Determinanten der Schulleistung. In: HELLER, K. (Hrsg.), Leistungsbeurteilung in der Schule. Heidelberg.
- HEIGL-EVERS, A., 1973. Die Integration von gruppenpsychotherapeutischen Methoden in den Beratungsdienst. In: AURIN, K. u. a. (Hrsg.), Bildungsberatung. Frankfurt/M. usw.
- HELSTIN, E., 1970. Statistische Analyse der Untersuchungsergebnisse der Unterprimaner Baden-Württembergs von 1969. Unveröffentl. Bericht des Instituts für Bildungsplanung und Studieninformation, Stuttgart.
- HELSTIN, E., 1971. Statistische Analyse der Untersuchungsergebnisse der Unterprimaner von Baden-Württemberg 1970. Unveröffentl. Bericht des Instituts für Bildungsplanung und Studieninformation, Stuttgart.
- MARTIN, L. R., 1974. Bildungsberatung in der Schule. Bad Heilbrunn.
- OSTERLAND, J., 1975. Vorhersage und Studienerfolg. Projekt „Bewährungskontrolle der Bildungsempfehlungen zur Abiturientenberatung (Baden-Württemberg)“. In: ARNHOLD, W. (Hrsg.), Texte zur Bildungsberatung und Schulpsychologie, Braunschweig.
- OSTERLAND, J. & WEISS, R., 1975. Bildungsberatung in der Sekundarstufe II. In: Kultusministerium Baden-Württemberg (Hrsg.), Bildungsberatung in der Praxis (= Bd. 29 der Reihe „Bildung in neuer Sicht“). Villingen.
- SATERDAG, H. & APENBURG, E., 1972. Orientierungsprobleme und Erfolgsbeeinträchtigung bei Studierenden. In: SCHUSTER, H. J. (Hrsg.), Saarbrücker Studien zur Hochschulentwicklung, Band 14. Saarbrücken.
- WEWETZER, K.-H., 1972. Intelligenz und Intelligenzmessung. Darmstadt.

## 5. Schulberatung an Gesamtschulen

### 5.1. Der Gesamtschulversuch in Nordrhein-Westfalen

Der folgende Beitrag beschäftigt sich mit Schulberatung an Gesamtschulen in Nordrhein-Westfalen (NW). Schulberatung ist nur verständlich im Zusammenhang mit der Entwicklung des *Gesamtschulversuchs* und seiner besonderen Ausprägung in NW. Es gilt daher zunächst einmal einige Gegebenheiten der nordrheinwestfälischen Gesamtschulen zu skizzieren und zwar insoweit, als sie für die Schulberatung an diesen Gesamtschulen von Belang sind.<sup>1</sup>

#### 5.1.1. Einige Bedingungen des Versuchs

„Im Prinzip der Gesamtschule sind alle Bestrebungen zusammengefaßt, die sich auf die Erneuerung unseres Bildungssystems richten. In der Gesamtschule werden die Schüler der Hauptstufe und die Studierenden der Kollegstufe in einem flexiblen Kurssystem möglichst individuell nach Begabung, Neigung und Leistung gefördert. In ihr sind die herkömmlichen Schulformen aufgehoben“ (Landesregierung NW, 1970).

- Der *Gesamtschulversuch* NW begann mit dem Schuljahr 1969/70. Bis 1975 sollten 30 Gesamtschulen als Versuchsschulen entstanden sein. Zu Beginn des Schuljahres 1974/75 hatten 19 Gesamtschulen ihre Arbeit aufgenommen. Die Gesamtschulen begannen in der Regel mit der Einschulung eines fünften Schuljahres und nahmen jedes Schuljahr einen weiteren Jahrgang auf. Die ältesten Gesamtschulen umfassen im Schuljahr 1974/75 die Jahrgänge 5 bis 10, die jüngsten haben gerade erst den 5. Jahrgang eingeschult.
- Die Kollegstufe, als ein weiterer Schulversuch des Landes NW, ist nicht an die bestehenden Gesamtschulen gebunden. Die Fortführung der Gesamtschulen in die Oberstufe hinein kann – je nach Entscheidung des Schulträgers – als Kollegstufe oder als reformierte gymnasiale Oberstufe erfolgen.
- Unter Gesamtschulen werden im folgenden integrierte, differenzierte Gesamtschulen verstanden. Daraus ergibt sich das Problem, *Differenzierung* und *soziale Integration* zu vereinbaren.
- Gesamtschulen in NW sind als Großsysteme geplant. „Die Größe von 2000 Schülern und Studierenden sollte möglichst nicht überschritten werden“ (Landesregierung NW, 1970). Die einzelnen Jahrgänge in der Hauptstufe sind



- 200 bis 400 Schüler stark, daher dürfte die Zahl 2000 im Endausbau eher über- als unterschritten werden.
- „Gesamtschulen entfalten ihre optimale Wirksamkeit, wenn sie *Ganztagsschulen* sind“ (Landesregierung NW, 1970). Daher sind die bisherigen Gesamtschulen als *Ganztagsschulen* geplant. Daraus ergibt sich eine Reihe von Problemen des *außerunterrichtlichen Bereichs*, die bisher nur unbefriedigend gelöst sind.
  - Das Programm der Landesregierung nennt als langfristiges Ziel die „Erprobung und – soweit das Ergebnis des Schulversuchs dies zuläßt – allgemeine Einführung der Gesamtschule“ (Landesregierung NW, 1970). Gesamtschule als Versuchsschule für ein neues Schulsystem sieht sich daher einem öffentlichen Interesse gegenüber, das selbstverständlich auf den Versuch einwirkt. Ein Schulversuch läuft nicht entsprechend einer experimentellen Untersuchung nach einem festgelegten Design ab, sondern ändert sich bzw. wird im Laufe des Versuchs geändert: Da der Schulversuch immer auf seine gesellschaftspolitische Relevanz und Effektivität hin geprüft wird, steht er im – teilweise ideologischen – Meinungs- und Parteienstreit. Die Gesamtschule muß ihre Leistungsfähigkeit ständig erweisen. Sie bewegt sich zwischen der theoretischen Planung auf der einen Seite und dem gesellschaftspolitisch Machbaren auf der anderen Seite; zwischen dem Versuch, ein Neuansatz für das System „Schule“ zu sein und der Gefahr, daß ihre Ergebnisse auf das bisherige System nicht übertragbar sind.<sup>2</sup>
  - Der Titel „Schulberatung an Gesamtschulen“ läßt vermuten, daß es ein ausgebautes Beratungssystem an Gesamtschulen gibt. Jede Gesamtschule in NW hat jedoch bisher für diesen Bereich nur eine Planstelle.

### 5.1.2. Entwicklung der Schulberatung

Das Nordrhein-Westfalen-Programm 1975 stellt fest: „Das zunehmende Unterrichtsangebot in den weiterführenden Schulen macht eine *schulinterne Bildungsberatung* notwendig, die über die Bildungsmöglichkeiten der differenzierten Schule, auch im Hinblick auf Studium und Beruf, informiert. Diesen Erfordernissen entspricht die Einrichtung einer bildungsbegleitenden Beratung innerhalb der Schule, insbesondere der Gesamtschule. Die räumliche und organisatorische Einfügung der Beratung in die Schule ermöglicht den kontinuierlichen Kontakt mit dem einzelnen Schüler“ (Landesregierung NW, 1970).

Diesem Programm entsprechend wurden die Inhaber der jeweiligen Planstelle an den Gesamtschulen als *Schullaufbahnberater* bzw. *Bildungsberater* bezeichnet. Der Schwerpunkt der Arbeit wurde in der *Schullaufbahnberatung* gesehen. Die Stelle wurde in der Regel mit einem Psychologen besetzt. Dieser soll auch im Unterrichtsbereich tätig sein, um so einen stärkeren Bezug zum pädagogischen Geschehen in der Schule zu erhalten.<sup>3</sup> Für den Psychologen, der seine Tätigkeit unter diesen Voraussetzungen an einer Gesamtschule aufnahm, ergaben sich eine Reihe von Problemen. Daß durch das größere Unterrichtsange-

bot und die Wahlmöglichkeiten eine Beratung in Schullaufbahnfragen notwendig werden würde, war bereits bei der Planung der Gesamtschulen deutlich. Es zeigten sich jedoch weitere Probleme, deren Lösung für das Kollegium häufig viel dringlicher waren als die *Schullaufbahnberatung*.

Hier sind an erster Stelle alle die Probleme zu nennen, die sich aus der Interaktion zwischen verschiedenen Personen und Personengruppen ergeben. Dies war deshalb für die Lehrer besonders wichtig, weil viele in dem *Gesamtschulversuch* die Chance sahen, zu einem neuen partnerschaftlichen Verhältnis untereinander und zu den Schülern zu kommen. Hier schien ihnen der Psychologe „Experte für zwischenmenschliche Beziehungen“ zu sein. Hilfestellungen und Lösungen wurden in dreierlei Bereichen von ihm erwartet:

- Hilfen für einzelne Schüler mit Lern- und Verhaltensstörungen (Förderung statt Diskriminierung).
- Hilfestellung für ein *partnerschaftliches Lehrer-Schüler-Verhältnis*.
- Hilfestellung bei der *Schulorganisation* (z. B. Gestaltung eines Tagesablaufes, der es dem Schüler ermöglicht, gerne in der Schule zu sein).

Der Psychologe sah sich daher einer Fülle von Erwartungen gegenüber, die sich einmal aus seiner Funktion als *Bildungsberater* ergaben, zum anderen an seine „Expertenrolle“ als Psychologe geknüpft waren. Da er ständig an einer Schule ist, im täglichen Kontakt zu Lehrern, Schülern und Eltern, kann er sich keiner dieser Anforderungen entziehen. Er muß versuchen, seine Arbeit so einzuteilen, daß er den – teilweise sehr divergenten – Erwartungen gerecht wird und gleichzeitig Schwerpunkte in seiner Arbeit setzt.

Einen verbindlichen Aufgabenkatalog oder eine Dienstanweisung gibt es bisher nicht. Der Psychologe stand und steht vor der Notwendigkeit, seine Arbeit innerhalb der Schule entsprechend den Bedürfnissen der jeweiligen Schule zu organisieren. Seine Aufgaben müssen je nach dem Ausbau der betreffenden Schule festgelegt werden. So entfällt z. B. der wichtige Bereich der Beratung im Hinblick auf die *Schulabschlüsse*, solange die Schule noch nicht bis zum 9. oder 10. Schuljahr ausgebaut ist. Die Tätigkeiten richten sich zum anderen auch danach, welche Aufgaben innerhalb der Schule von anderen Funktionsträgern, z. B. Schulleitungsmitgliedern, wahrgenommen werden. Ferner ergeben sich unterschiedliche Aufgaben, je nach dem, ob ein Psychologe bereits bei der Planung der Gesamtschule beteiligt war oder ob er erst eingestellt wurde, als die Schule schon einige Zeit existierte. Er muß bei der Organisation seiner Arbeit davon ausgehen, daß er zwar eine Fülle von *Kooperationspartnern* hat, jedoch letztlich ein „Ein-Mann-Betrieb“ ist, ohne eigene Mitarbeiter oder Hilfskräfte. Gleichzeitig muß er sich darüber klar sein, daß er als Einzelner nicht alle notwendigen Aufgaben wahrnehmen kann. Er muß daher innerhalb der Schule Kooperationsformen mit den Lehrern finden, die eine Beratung in der Schule ermöglichen.

Aus dieser Situation ergibt sich notwendigerweise, daß jeder Psychologe entsprechend den Bedingungen, die er an seiner Stelle vorgefunden hat und ent-

sprechend seinen eigenen Interessen und Fähigkeiten, jeweils einen etwas anderen Schwerpunkt in seiner Arbeit setzte. Die sich entwickelnden Kooperationsformen in den Schulen sind dementsprechend unterschiedlich strukturiert und vielfältig. Die Formen der Mitarbeit und Mitwirkung, d. h. die formalen Einflußmöglichkeiten des Psychologen, sind verschieden ausgeprägt.

Mit der Gründung der *Landesfachkonferenz Bildungsberatung*<sup>4</sup> im Sommer 1972 wurde erstmals ein Forum geschaffen, in dem den Psychologen der Austausch von Erfahrungen über ihre Tätigkeit an den Gesamtschulen möglich wurde. Der Landesfachkonferenz gehörten außer den *Bildungsberatern* der Gesamtschulen auch Lehrer an (diese nahmen Aufgaben der *Bildungsberatung* an den Schulen wahr, an denen die Planstelle noch nicht besetzt war). Die Landesfachkonferenz bemühte sich darum, die bisherigen Aktivitäten an den einzelnen Schulen zu koordinieren und erstellte eine Aufgabenbeschreibung des *Bildungsberaters* innerhalb eines zu schaffenden *Pädagogisch-Psychologischen Dienstes* (PPD).<sup>5</sup> Ausgehend von der Vielfalt der Aufgaben sollten diesem *Pädagogisch-Psychologischen Dienst* außer dem *Bildungsberater Sonderschullehrer*, *Beratungslehrer*, *Sozialarbeiter*, *Sozialpädagogen* und therapeutisch ausgebildete Kräfte angehören. Die Aufgaben des *Bildungsberaters* innerhalb des PPD umfaßte die Bereiche *Schullaufbahnberatung*, *Systemberatung* (unter psychologischen Aspekten) und die *Einzelfallhilfe*. Diese Bereiche decken sich nahezu mit den Aufgabenfeldern, die die Empfehlung der Kultusministerkonferenz (KMK) für die *Schulpsychologen* vorsieht (KMK-Empfehlung, 1973). Sie sind in ihrer Formulierung auf die Bedingungen der Gesamtschulen in NW bezogen.<sup>6</sup>

Seit 1974 ist die *Landesfachkonferenz Bildungsberatung* in *Landesfachkonferenz Schulberatung* umbenannt, die ehemaligen *Bildungsberater* werden als *Schulpsychologen* bezeichnet.<sup>7</sup> Die Mitgliedschaft von Lehrern in der Landesfachkonferenz ist ausgeweitet worden.

Schulberatung soll ab dem Schuljahr 1975/76 gemeinsam von *Schulpsychologen* und *Beratungslehrern* wahrgenommen werden. Für je 500 Schüler wird ein Lehrer mit 5 Wochenstunden für Beratungsaufgaben von seiner Unterrichtsverpflichtung freigestellt werden.<sup>8</sup> Diese Zahlenverhältnisse orientieren sich an den Vorstellungen des Bildungsgesamtplanes (Bund-Länder-Kommission für Bildungsplanung, 1973). Über die erforderliche Ausbildung und die Aufgaben der *Beratungslehrer* ist bisher nichts definitiv bekannt. Zweifellos werden jedoch die Vorstellungen der KMK berücksichtigt werden (KMK-Empfehlung, 1973).

Im folgenden sollen die Aufgaben der Schulberatung geschildert werden, wie sie sich heute zeigen. Die Abstimmung mit den Aufgaben der *Beratungslehrer* muß zu einem späteren Zeitpunkt geleistet werden. Es sei jedoch daran erinnert, daß Beratung in der Schule zu den Aufgaben eines jeden Lehrers zählt. Schulberatung vollzieht sich daher immer in Kooperation mit den Lehrern.

## 5.2. Aufgaben der Schulberatung

Die Beratungsaufgaben eines Dienstes, der innerhalb der Schule angesiedelt ist, sind sehr komplex. Aus Gründen der Übersichtlichkeit werden sie in *Schullaufbahnberatung*, *Einzelfallhilfe*, *Systemberatung* und *Kooperation mit anderen Diensten* unterteilt.

### 5.2.1. Schullaufbahnberatung

Die *Schullaufbahnberatung* an einer integrierten, differenzierten Gesamtschule erstreckt sich im wesentlichen auf drei Bereiche:

- Die Beratung im Hinblick auf die Zuweisung von Schülern zu besonderen *Förderkursen*.
- Die Beratung im Hinblick auf die *Wahldifferenzierung* und die Bildung von schulischen Schwerpunkten.
- Die Beratung im Hinblick auf die anzustrebenden *Abschlüsse* und alternativen Ausbildungsmöglichkeiten.

#### 5.2.1.1. Fördermaßnahmen

Die Gesamtschulen in NW sind gehalten, Differenzierungsformen zu finden, die eine äußere *Differenzierung* in zeitlich konstanten Lerngruppen möglichst lange hinausschiebt. „In Klasse 5 wird aller Unterricht grundsätzlich in heterogenen Lerngruppen durchgeführt. Es ist darauf zu achten, daß den unterschiedlichen Lernvoraussetzungen der Schüler durch Maßnahmen flexibler *Differenzierung* Rechnung getragen wird. Auch in Klasse 6 ist soweit wie möglich auf äußere *Differenzierung* in zeitlich konstanten Gruppen zu verzichten“ (Zentrale Arbeitsgruppe im Gesamtschulversuch NW, 1973). Ab Klasse 6 ist es möglich, in einzelnen Fächern Lerngruppen mit zwei verschiedenen Anspruchsniveaus zu bilden. In Klasse 9 sind zwei verschiedene Anspruchsniveaus in den Fächern Deutsch, Englisch und Mathematik vorgeschrieben, in den anderen Fächern erwünscht.<sup>9</sup>

Da die Maßnahmen der flexiblen *Differenzierung* nicht den Belangen aller Schüler gerecht werden können, sind verschiedene *Fördermaßnahmen* vorgesehen:

- Es können Stützkurse zum Aufholen fachspezifischer Defizite eingerichtet werden.
- Ausgleichsunterricht soll den Schülern helfen, die — fächerübergreifend — allgemeine Lernschwierigkeiten haben.
- Erreichen Schüler — nach Ausschöpfen obiger Fördermaßnahmen — die „grundlegenden Lernziele“ nicht, so sind sie Sonderkursen zuzuweisen. „Die Lernziele in den Sonderkursen sind so zu gestalten, daß diesen Schülern ein Lernzuwachs im Rahmen ihrer Leistungsfähigkeit ermöglicht wird und sie einfache Kenntnisse und Fertigkeiten zur Lebensbewältigung erwerben können“ (Zentrale Arbeitsgruppe im Gesamtschulversuch NW, 1973).

Die Auslegung der Erlasse hat in NW zu einer Fülle verschieden angelegter *Fördermaßnahmen* geführt. Hierauf wird unter dem Aspekt der *Systemberatung* noch einzugehen sein. Unter dem Aspekt der *Schullaufbahnberatung* ist es wichtig, daß die *Fördermaßnahmen* den betroffenen Schülern nicht schematisch aufgezwungen werden. Es gilt zu fragen, ob die zum Einsatz kommenden Maßnahmen tatsächlich der Behebung der Lernstörung dienen. Der Psychologe muß die Ursachen einer Lernstörung finden und nicht nur ihr Erscheinungsbild berücksichtigen. Er berät die Lehrer in der Frage, welche der *Fördermaßnahmen* dem jeweiligen Schüler angemessen sind.

Da eine *Fördermaßnahme* immer eine von der Norm abweichende Behandlung eines Schülers bedeutet — auch wenn eine ganze Reihe Schüler davon betroffen sind — ist auf die Auswirkung dieser Maßnahme auf die Schülerpersönlichkeit und ihre Entwicklung zu achten. Die fachbezogene Förderung darf nicht zu einer Diskriminierung des Schülers durch Mitschüler und Lehrer führen. Diese Gefahr besteht, wenn lernschwache Schüler unreflektiert in Stützkurse verschiedener Fächer eingewiesen werden und dadurch den sozialen Bezug zu ihrer Klasse verlieren. Ihre Schwierigkeiten werden durch die *soziale Isolation* verstärkt und nicht abgebaut.

#### 5.2.1.2. Wahldifferenzierung

Die Stundentafel der Gesamtschulen in NW sieht zwei *Wahldifferenzierungsbereiche* vor:

- Der *Wahldifferenzierungsbereich I* beginnt mit dem 7. Schuljahr und umfaßt 4 Wochenstunden.
- Der *Wahldifferenzierungsbereich II* beginnt mit dem 9. Schuljahr und umfaßt ebenfalls 4 Wochenstunden.

Innerhalb der beiden *Wahldifferenzierungsbereiche* stehen dem Schüler verschiedene Fächer oder Lernbereiche zur Auswahl, von denen er eines bzw. einen wählen muß. Das gewählte Fach muß bis zum Ende der Klasse 10, oder wenn der Schüler die Schule früher verläßt, bis zum Ende seiner Schulzeit beibehalten werden.

Im *Wahldifferenzierungsbereich I* wird die curriculare Gleichwertigkeit aller Angebote zur zweiten Fremdsprache gefordert; Stütz- und *Fördermaßnahmen* gehören nicht in den *Wahldifferenzierungsbereich I*. Im *Wahldifferenzierungsbereich II* kann das Fächerangebot der Schule freier, d. h. auf verschiedenen Anspruchsebenen gestaltet werden. Hier ist es erstmals möglich, auch berufsvorbereitende Kurse anzubieten.

*Schullaufbahnberatung* hat hier einen wesentlichen Aufgabenschwerpunkt: Sie muß Entscheidungshilfen bereitstellen.<sup>10</sup> Für den Schüler und seine Eltern stellt sich das Problem, ein Fach (bzw. einen Lernbereich) zu wählen, das (der) im Hinblick auf den *Schulabschluß* stark gewichtet wird. Eine Korrektur dieser Wahl ist nur innerhalb des ersten halben Jahres möglich. Die Möglichkeit, aus einem Lernangebot zu wählen, ist dem Schüler bisher noch nicht vertraut. Von seiten der Eltern kann er selten Hilfe bekommen. Für die meisten Eltern ist es

außerordentlich schwierig, das Schulsystem und besonders das System einer Versuchsschule zu durchdringen. Mitwirkung in der Schule — auf welcher Ebene auch immer — überfordert sie daher; sie überlassen die Entscheidung entweder dem Schüler oder der Schule. Aber auch in den Fällen, in denen die Eltern klare Vorstellungen über das zu wählende Fach haben, gehen diese Überlegungen häufig nicht auf die Fähigkeiten des Schülers ein, sondern sind geprägt von den Schul- und Berufserfahrungen der Eltern.

*Schullaufbahnberatung* hat daher die Pflicht mitzuhelfen, damit die Schüler überhaupt wahlfähig werden. Es muß sichergestellt werden, daß den Schülern und Eltern ihr Entscheidungsspielraum bewußt ist und daß sie ihn nützen können. Dazu ist es nötig, daß Schüler und Eltern die rechtlichen und organisatorischen Bedingungen kennen; daß sie in der Lage sind, von den Fähigkeiten des jeweils einzelnen Schülers auszugehen und daß ihnen die Konsequenzen ihrer Entscheidung bewußt sind.

*Schullaufbahnberatung* vollzieht sich in der Information der beteiligten Personenkreise, in Gruppen- und Einzelberatungen. Dem Psychologen liegen für jeden Schüler Testdaten aus Intelligenz- und Konzentrationstests vor. Er kennt die schulische Entwicklung des Schülers — zumindest was die Schulzeit in der Gesamtschule anbelangt. Er weiß, wie die Lehrer die Chancen des Schülers für die verschiedenen Fächer beurteilen. Und er hat Daten aus dem sozialen Umfeld des Schülers, die ihm Schlüsse auf dessen Leistungsmotivation erlauben. Nicht zuletzt sind ihm bestimmte Schüler, bei denen Schullaufbahnentscheidungen problematisch sein können, bereits aus der *Einzelfallhilfe* bekannt. Auf all diesen Daten, sowie den Eltern- und Schülerwünschen baut er seine Beratung auf. Gegebenenfalls führt er zusätzliche Untersuchungen durch und berücksichtigt weitere Daten, die er aus der Exploration erhält. Das Ziel der Beratung ist es, Schülern und Eltern Hilfen für eine tragfähige eigene Entscheidung zu geben.

Folgenden Problemen sieht sich der Psychologe in der *Schullaufbahnberatung* gegenüber:

- Die Zeitspanne, die für die Beratungen zur Verfügung steht, ist relativ kurz, da sich die meisten Schüler erst dann beraten lassen wollen, wenn sie ihrerseits zu einer Entscheidung aufgefordert sind. Die Entscheidungen zur *Wahldifferenzierung* stehen immer für einen gesamten Schülerjahrgang zur gleichen Zeit an, sobald die Schule voll ausgebaut ist, sogar für zwei Jahrgänge gleichzeitig (*Wahldifferenzierung* I und II). *Schullaufbahnberatung* steht immer vor dem Problem, viele Schüler in kurzer Zeit beraten zu müssen.
- Beratung muß sich auf die angebotenen Alternativen beschränken. Es wird jedoch immer — und da mag das Angebot noch so weit gespannt sein — Schüler geben, für die keine der angebotenen Alternativen die optimale ist. Dies gilt besonders für alle die leistungsschwachen Schüler, die durch ein weiteres Fach überfordert werden. Es gilt jedoch auch für Schüler mit ausgefallenen Interessen und Fähigkeiten, die im Angebot nicht berücksichtigt werden können.

— Darüber hinaus sieht sich der Psychologe an einer Gesamtschule noch vor einem weiteren Problem. Es gibt auf dem Markt keine Tests für seine spezielle Fragestellung. Tests zur Übergangsauslese für weiterführende Schulen gehen an seinem Problem vorbei. Berufseignungs- und Interessentests liegen für die Schüler der unteren Altersgruppe — aus gutem Grund — nicht vor. Zudem unterliegen die Fächer einer permanenten *Curriculumrevision*, und es ist schwierig, die Anforderungen an die Schüler zu bestimmen. Hier können nur umfangreiche Untersuchungen helfen, *Schullaufbahnberatung* wissenschaftlich abzusichern.

#### 5.2.1.3. Schulabschlüsse

An den Gesamtschulen in NW sind drei verschiedene *Schulabschlüsse* zu erreichen:

Der Hauptschulabschluß, die Fachoberschulreife und das Abitur. Mit Ausnahme der Gesamtschule Gelsenkirchen, die parallel zum Aufbau der Sekundarstufe I eine Oberstufe aufgebaut hat, sind die Gesamtschulen mit dem Schuljahr 1974/1975 maximal bis zum 10. Schuljahr ausgebaut. Es liegen also bis zum jetzigen Zeitpunkt nur Erfahrungen bis zum Hauptschulabschluß vor. *Schullaufbahnberatung* im Hinblick auf *Abschlüsse* und die verschiedenen Möglichkeiten der schulischen und beruflichen Qualifikation steht daher in NW noch am Anfang ihrer Entwicklung. Erfahrungen liegen im Gegensatz zu den Fragen der *Wahldifferenzierung* und denen schulischer *Fördermaßnahmen* erst spärlich vor.

*Schulabschlußberatung* versteht sich als Beratung des Schülers, die die Interessen, Schulleistungen, Fähigkeiten und die soziale Situation des Schülers berücksichtigt, ihn in Zusammenarbeit mit anderen beratenden Diensten über seine Möglichkeiten informiert und die Konsequenzen von Entscheidungen aufzeigt, um ihn in dem Beratungsprozeß zu einer eigenen Entscheidung zu befähigen. Diese Beratung setzt innerhalb der Schule eine enge Zusammenarbeit mit den Fachlehrern voraus und vollzieht sich in Kooperation mit der *Berufsberatung* des Arbeitsamtes.

Die Abstimmung der Aufgaben, die die Schule und die *Berufsberatung* bei der *Berufsorientierung* und der *Berufswahl* haben, sind durch Richtlinien festgelegt (Bundesanstalt für Arbeit, 1971). *Berufsberatung* im engeren Sinne ist Aufgabe des Arbeitsamtes. Für die *Schullaufbahnberatung* in der Schule stellt sich die Aufgabe, den Schüler im Hinblick auf den angestrebten *Schulabschluß* — als Voraussetzung für eine Berufsausbildung — zu beraten. Diese Beratung muß frühzeitig einsetzen, um auch diejenigen Schüler zu erfassen, die die Schule nach Ableistung der Schulpflicht ohne Abschluß verlassen wollen. *Abschlußberatung* muß sich mit dem Anspruchsniveau des Schülers und seines sozialen Umfeldes auseinandersetzen. Zu hohe Erwartungen an die beruflichen Möglichkeiten — hierbei müssen auch die regionalen wirtschaftlichen Gegebenheiten berücksichtigt werden — gilt es abzubauen; ebenso notwendig ist es andererseits, den Schüler zu ermutigen, seine Möglichkeiten voll auszuschöpfen. *Abschlußberatung* darf sich nicht darauf beschränken, Fähigkeiten und Interessen eines

Schülers zu diagnostizieren; ebenso wichtig ist es, den Schüler mit seinen Erwartungen zu konfrontieren. Dazu ist es erforderlich, daß der Schüler bereit ist, die Beratungseinrichtungen innerhalb und außerhalb der Schule zu nutzen. Nur so kann er zu einer tragfähigen eigenen Entscheidung kommen.

In diesem Zusammenhang sei noch angeführt, daß die Beratung bei Schulwechseln ebenfalls zu den Aufgaben der *Schullaufbahnberatung* gehört. Ob es sich um den Übergang zu der Gesamtschule oder von dieser auf eine andere weiterführende Schule handelt, Ziel der Beratung muß es sein, die bestmögliche Schullaufbahn für den Schüler zu finden.

#### 5.2.1.4. Zusammenfassung

*Schullaufbahnberatung* innerhalb der Schulberatung an Gesamtschulen ist ein Angebot an alle Schüler, denn für alle stehen Entscheidungen über die Gestaltung ihrer Schullaufbahn mehrfach an. Als ein Schwerpunkt innerhalb der Schulberatung ist sie untrennbar mit der *Einzelfallhilfe* und der *Systemberatung* verbunden. Sie ist in die Schule integriert und für Schüler, Eltern und Lehrer leicht zugänglich. Dadurch wird bei Schülern und Eltern eine mögliche Scheu, Beratungseinrichtungen in Anspruch zu nehmen, abgebaut. Beratung in der Schule wird selbstverständlich und bleibt nicht auf Laufbahnfragen beschränkt.

*Schullaufbahnberatung* muß sich an die gesetzten rechtlichen und organisatorischen Bedingungen halten. Sie vollzieht sich im ständigen Kontakt zu allen Beteiligten; seien dies nun externe Stellen wie die *Berufsberatung* oder das Amt für Ausbildungsförderung oder seien dies alle beratenden Personen innerhalb der Schule (Fachlehrer, Klassenlehrer, Schulleitung). Ihre Aufgabe ist es, die Entscheidungssituation durchsichtig zu machen und die zu Beratenden zu eigenständigen Entscheidungen zu befähigen. Die Beratung muß sowohl bei der Beratung der Lehrer, bei Schülergruppen als auch beim einzelnen Schüler und seinen Eltern einsetzen.

### 5.2.2. *Einzelfallhilfe*

#### 5.2.2.1. Der Problembereich

Die KMK-Empfehlung versteht *individualpsychologische Beratung* als „Beratung und Betreuung lern- und verhaltensgestörter Schüler auf der Grundlage psychologischer Diagnoseverfahren, sofern die Probleme nicht außerhalb des schulischen Bereichs liegen“ (KMK-Empfehlung, 1973). Diese Einengung auf den schulischen Bereich mag unter dem Gesichtspunkt der Aufgabenfülle der Schulberatung vernünftig erscheinen, praktisch ist sie jedoch nicht haltbar. Unabhängig davon, wo die Ursachen für eine Störung im Verhalten oder der Lernfähigkeit liegen, wirkt sich diese Störung sowohl in der Schule als auch in der Familie aus, und zwar im Sinne einer Wechselwirkung. Die Vorstellung, Lern- und Verhaltensstörungen könnten einseitig für den Raum der Schule diagnostiziert und behoben werden, verleugnet den Schüler als Persönlichkeit.



Außerdem scheint hier ein Verständnis von isolierter Störung vorzuliegen, das der medizinischen Diagnostik näher liegt als der psychologischen. Nicht berücksichtigt wird die Wechselwirkung im sozialen Feld; unberücksichtigt bleibt, daß das Verhalten eines Schülers möglicherweise gar nicht so abwegig ist, sondern Re-Aktion auf bestimmte Bedingungen, denen er sich ausgesetzt sieht.

Diesem Verständnis von Lern- und Verhaltensstörung sieht sich der Psychologe häufig auch in der Schule gegenüber. Es besteht die Erwartung an ihn, daß er möglichst schnell die Störung bei dem einzelnen Schüler behebt; dadurch soll Unterricht wieder möglich gemacht und der Lehrer entlastet werden. Häufig wird der Psychologe in der Rolle des Arztes gesehen, der seine Untersuchung durchführt und dann ein Rezept abgibt. Dieses Rezept hat der Schüler nur zu befolgen und das Problem ist gelöst. Wenn sich diese Erwartungen nicht erfüllen und der Psychologe keine „Heilungen“ in diesem Sinne vollbringt, reagieren viele Lehrer und Eltern zunächst enttäuscht. Mit längerer Zugehörigkeit zum Kollegium der Schule ändert sich jedoch die Einstellung dem Psychologen gegenüber: Er wird nicht mehr in der Rolle des gepriesenen oder beargwöhnten „Magiers“ gesehen, sondern als spezialisierter Kollege, mit dem man im Interesse der Schüler zusammenarbeitet.

Ein weiteres Problem in der *Einzelfallhilfe* besteht darin, daß bestimmte Störungen zwar einigen Personen des Umfeldes negativ auffallen, daß aber nicht alle Beteiligten den Wunsch nach Änderung des Zustandes haben. Dies kann sich zum einen darin äußern, daß ein bestimmtes Schülerverhalten zwar den Lehrer stört, nicht aber den Schüler. Es kann sich auch um eine psychische Belastungssituation für den Schüler handeln, auf die die Eltern nicht eingehen, solange der Schüler keine auffallenden Symptome zeigt. Hier besteht die Schwierigkeit, daß von einer oder mehreren Seiten Hilfe vom Psychologen erwartet wird, während auf der anderen Seite keinerlei Leidensdruck besteht.

#### 5.2.2.2. Die Möglichkeiten der Einzelfallhilfe

*Einzelfallhilfe* innerhalb der Schulberatung an Gesamtschulen erfährt eine eigene Ausprägung durch die räumliche Nähe zu Schülern und Lehrern. Da sich die *Kooperationspartner* persönlich kennen, erfolgt die Kontaktaufnahme häufig informell und unsystematisch. Schüler können Hilfe finden in aktuellen Krisensituationen (wie z. B. Scheidung der Eltern), aber auch in vielen kleineren Belastungssituationen des Alltags, denen sie sich ausgesetzt sehen. Eine wesentliche Aufgabe des Psychologen besteht darin, den Schülern das Gefühl zu vermitteln, daß ihre Probleme ernst genommen werden und im Notfall jemand für sie da ist. Nun kann sich der Psychologe nicht um alle Probleme aller Schüler kümmern, und die Schüler erwarten dies auch nicht. Seine Anwesenheit bedeutet dennoch eine Entlastung, weil es der Schüler – durch *Fachlehrerprinzip* und den durch die *Differenzierung* bedingten häufigen Gruppenwechsel – schwer hat, eine zeitlich überdauernde Beziehung zu einem Lehrer aufzubauen. Zudem kann er bei den Gesprächen mit dem Psychologen davon ausgehen, daß sie vertraulich behandelt werden. Ein Vorteil der Position des Psychologen im Ver-

gleich zu der des Lehrers besteht darin, daß der Psychologe bei Konfliktfällen „über den Parteien“ steht. Er kann daher leichter vermitteln; jedoch nur, wenn er seine Neutralität immer wieder unter Beweis stellt.

Die räumliche Nähe zum Kollegium ermöglicht, daß sich Beratungsgespräche mit den Lehrern zwanglos ergeben. Dadurch kann die *individualpsychologische Hilfe* bereits prophylaktisch einsetzen und hat mehr Aussicht auf Erfolg. Das Eingliedern der Schulberatung in die Schulen macht es überflüssig, daß der Psychologe Gutachten schreibt. Er steht nicht vor dem Problem, Aussagen machen zu müssen, von denen er nicht weiß, ob und wie sie verarbeitet werden. Vielmehr ist es ihm möglich, in Gesprächen sicherzustellen, daß er in seinen Aussagen verstanden wurde. Er kann die Betreuung des Schülers entweder selbst übernehmen oder die eingeleiteten Maßnahmen weiterverfolgen.

Diese positiven Möglichkeiten der *Einzelfallhilfe* werden allerdings stark eingeschränkt durch die begrenzte Arbeitskapazität der Schulberatung. Dies wird besonders deutlich, wenn Schüler über längere Zeit Betreuung benötigen. Der Psychologe steht weiterhin nicht nur vor dem Problem, daß seine eigene Zeit begrenzt ist, auch der zeitliche Freiraum des Schülers ist an einer *Ganztagsschule* eingeschränkt. Die realisierbaren Möglichkeiten sind:

- Einrichtung von *Fördermaßnahmen* zur Behebung von Lern- und Verhaltensstörungen innerhalb der Schule. Dies ist jedoch nur insoweit möglich, als Unterrichtszeit und dafür ausgebildete Lehrer (z. B. *Sonderschullehrer*) verfügbar sind.
- Betreuung des Schülers durch außerschulische Institutionen. Einige Schüler werden von den Einrichtungen der *Erziehungshilfe* (z. B. Jugendamt, Familienfürsorge) betreut. Leider sind auch diese Stellen häufig nicht in der Lage, den Schüler und seine Familie intensiv zu betreuen. Um so wichtiger ist deshalb ein enger Kontakt zwischen allen Betroffenen.

Die Vermittlung eines Schülers an eine *Erziehungsberatungsstelle* ist immer dann angezeigt, wenn die notwendige Diagnose und Therapie im Rahmen der Schule nicht geleistet werden kann. Der Erfolg der Vermittlung hängt stark davon ab, ob diese Stellen in der Lage sind, kurzfristig therapeutische Hilfe anzubieten oder ob sie lange Wartezeiten haben.

- Einzelberatung des Schülers durch den Psychologen und/oder Lehrer. Langfristig scheint eine Betreuung durch die Lehrer erfolgversprechender zu sein, da diese in täglichem Kontakt zu dem Schüler stehen. Der Psychologe wäre durch die Betreuung einiger weniger Schüler — sogar wenn er keine langfristige Therapie durchführt — ausgelastet.

Die Betreuung durch Lehrer — dasselbe gilt für *Sozialarbeiter* und *-pädagogen* — ist jedoch nur dann möglich, wenn diese auf solche Aufgaben vorbereitet sind. Bisher ist dies nur ungenügend der Fall. *Sonderschullehrer* sind nur vereinzelt an Gesamtschulen, so daß eine umfassende Betreuung schwer zu erreichen ist.

Da für Gesamtschulen als *Ganztagsschulen* im Sekundarbereich I im Durchschnitt 40 schulgebundene Wochenstunden vorzusehen sind<sup>11</sup>, müssen trotz

aller Schwierigkeiten systematisch Hilfen innerhalb der Schule angeboten werden. Anderenfalls beschränkt sich Schule – was pädagogisch nicht zu verantworten wäre – darauf, „Arbeitsplatz für Schüler“ zu sein.

### 5.2.3. Systemberatung

#### 5.2.3.1. Informelle Beratung

Die Beratung des Systems „Schule“ hat einen formellen und einen informellen Aspekt. Durch die tägliche Anwesenheit des Psychologen an einer *Ganztagschule* ergeben sich vielfältige Ansatzpunkte der Beratung. Der Psychologe als Mitglied des Kollegiums ist häufig an Gesprächen beteiligt, bei denen er zu den pädagogischen, organisatorischen oder schulrechtlichen Gesichtspunkten seine fachspezifische Sicht einbringen kann. Diese Form der Beratung erfolgt informell und unsystematisch, je nach Gelegenheit und ohne daß die Gesprächspartner eine Stellungnahme aus rein psychologischer Sicht erwarten. Dennoch sollte man den Einfluß eines solchen Gedankenaustausches nicht unterschätzen. Er ist aus folgenden Gründen wichtig:

Wenn ein Psychologe im Bereich der Schulberatung tätig wird, findet er eine Fülle von Erwartungen, die sich an seine Rolle als Psychologe richten. Diese Erwartungen beruhen zunächst auf keinen realen Erfahrungen über die Möglichkeiten und Grenzen psychologischer Tätigkeit in der Schule, da dieser Bereich erst im Aufbau ist. Die Gespräche mit den Kollegen über die in der Schule anliegenden Probleme geben so die Möglichkeit, die gegenseitigen Erwartungen einander anzunähern. Die Stellung des Psychologen in der Schule wird maßgeblich davon beeinflußt, wie er sich zu diesen Alltagsproblemen stellt. Er wird danach beurteilt, ob seine Ansichten durchführbar sind oder ob er praxisfern argumentiert. Dem Psychologen zeigen diese Gespräche, inwieweit er überzeugen kann. Er kann seine Erfahrungen und Anliegen (z. B. Abbau von Vorurteilen) einbringen, ohne daß er seine Rolle als „Experte“ ausspielt.

#### 5.2.3.2. Ansatzpunkte der Beratung

Neben diesen Gesprächen hat der Psychologe die Aufgabe, Schule und Lehrer auf Grund seiner speziellen Ausbildung zu beraten. Dies erfolgt in der Regel in Arbeitsgruppen, in denen der Psychologe mitarbeitet. Es steht eine ganze Reihe von Problemen an, die in dem *Schulversuch Gesamtschule* neu überdacht werden müssen. Hier seien nur einige angerissen:

- Das Problem der Schülerbetreuung durch den Lehrer. Je stärker in den einzelnen Fächern differenziert wird, desto mehr werden die ursprünglichen Klassen in wechselnde Untergruppen auseinandergerissen. Im 9. und 10. Schuljahr sind es nur noch wenige Fächer, in denen eine Klasse gemeinsam unterrichtet wird. Daraus ergibt sich, daß sich der einzelne Schüler auf sehr viele Lehrer einstellen muß und der Lehrer Schüler aus einer ganzen Reihe von Klassen unterrichtet. Da die Schulen im Aufbau zudem sehr schnell wachsen, besteht die Gefahr der Vereinzelung und Anonymität.<sup>12</sup> Der Psy-

- chologe muß deshalb die Aufmerksamkeit auf die soziodynamischen Prozesse zwischen den Lehrern und Schülern und den Schülern untereinander richten.
- Mit dem Anspruch nach einem *partnerschaftlichen Lehrer-Schüler-Verhältnis* korrespondiert ein neues Verhältnis der Schule zu den Eltern.<sup>13</sup> Das Ziel ist eine Zusammenarbeit zwischen der Schule und den Eltern in allgemeinen Erziehungsfragen. Wenn in diesem Bereich eine Grundlage gegenseitigen Vertrauens und gegenseitiger Offenheit besteht, ist es wesentlich leichter, Probleme gemeinsam anzugehen. Dann kann der Psychologe bereits prophylaktisch tätig werden und wird nicht in die Rolle der „Feuerwehr“ gedrängt. Er benötigt – bei der Fülle seiner Aufgaben und der großen Anzahl der Schüler – diese Zusammenarbeit aller Beteiligten, um überhaupt mehr als nur einzelnen Schülern helfen zu können.
  - Die Gesamtschule hat den Anspruch, die Schüler ihren Fähigkeiten entsprechend zu fördern. Dies schließt alle Maßnahmen aus, die zwar zu einem organisatorisch reibungsloseren Schulalltag führen, dem Schüler aber nicht förderlich sind. Es ist den Gesamtschulen dennoch nicht möglich, jeden Schüler individuell zu behandeln. Daher muß bei der Entwicklung der Differenzierungsmodelle (*Fördermaßnahmen, Wahl- und Leistungsdifferenzierung*) bereits bedacht werden, wie sie sich auf die Schüler auswirken werden. D. h. die verfügbaren Lehrerwochenstunden müssen so organisiert werden, daß sie eine optimale Förderung ermöglichen. Die Aufgabe des Psychologen besteht bei diesen Erörterungen unter anderem darin, auf die sozialpsychologischen Auswirkungen hinzuweisen, damit Lernen in der Schule nicht auf seinen kognitiven Aspekt beschränkt bleibt.
  - Weitestgehend ungelöst ist bisher die Organisation des *Ganztagsbereiches* innerhalb der vorgegebenen Bedingungen. Hier sind die Vorstellungen, was Schule zu sein hat, besonders kontrovers. Eine Lösung dieser Probleme wird durch die großen Schülerzahlen weiterhin erschwert. Einerseits bedeutet eine durchschnittliche Verweildauer der Schüler von 40 Wochenstunden<sup>14</sup> in der Schule bereits eine starke Einengung ihrer Zeit, die sie für außerschulische Aktivitäten zur Verfügung haben (z. B. Mitgliedschaft in Jugendgruppen oder Sportvereinen). Andererseits ist die schulgebundene Zeit zu einem hohen Prozentsatz mit Unterricht ausgefüllt.<sup>15</sup> Wird jetzt noch die Zeit für Mittagessen und *Fördermaßnahmen* berücksichtigt, so reduziert sich die freibleibende Zeit für schulgebundene, außerunterrichtliche Aktivitäten auf ein Minimum. Die Organisation dieser Zeiten wird zudem erschwert, weil es bisher nur ungenügende Vorstellungen zur *Freizeitpädagogik* in der Schule gibt. Darüber hinaus stellt sich die Frage, ob die jetzige Form der Ausbildung von Lehrern und *Sozialpädagogen* überhaupt die Voraussetzungen für die Betreuung der Schüler im *außerunterrichtlichen Bereich* bietet.
  - Ein weiterer Bereich, in dem die Beratung des Psychologen erforderlich ist, ist der Fragenkomplex zur *Verhaltensbeobachtung* und *Leistungsmessung*. Wenn man sich vor Augen führt, was Beurteilungen und Zeugnisse für einen Schüler bedeuten können, so muß es ein Anliegen der Schule sein, darüber zu

reflektieren. In den Gesamtschulen in NW erfolgt die *Leistungsmessung* jahrgangseinheitlich. Die Fachkonferenzen sind für die Form der *Leistungsmessung* in den einzelnen Jahrgängen verantwortlich.<sup>16</sup> Hier müßte Beratung hinsichtlich der Konstruktion informeller Tests und der Festlegung von Beobachtungsbereichen einsetzen. Diese Aufgabe kann zur Zeit nur sporadisch wahrgenommen werden. Eine systematische Beratung in Fragen der *Verhaltensbeobachtung* und *Leistungsmessung* würde wesentlich mehr Zeit beanspruchen als der Psychologe im Rahmen seiner Aufgaben erübrigen kann. Diese Einschränkung gilt im Grunde für alle Aufgaben im Teilbereich „*Systemberatung*“. Jeder der hier aufgeführten Problembereiche, die in dieser Aufstellung noch nicht vollständig sind, würde bei systematischer Beratung und Betreuung einen vollausgebauten Dienst in der Schule erfordern, sowie eine optimal organisierte Struktur der Schule voraussetzen. Dies ist bisher jedoch nicht der Fall.

Die Organisation von Schulen der angesprochenen Größenordnung stellt die Schulleitungen ebenfalls vor neue Probleme: Die Sicherstellung eines funktionsfähigen Informationsflusses, eine reibungslose Verwaltung, der Aufbau der Kooperation zwischen einzelnen Kollegen und den verschiedenen Gremien sowie die Durchsetzung pädagogischer Überlegungen auf demokratischer Basis sind nur einige davon. Diese Probleme wirken sich selbstverständlich auch auf die Arbeit der Schulberatung und ihre Möglichkeiten, sich in der Schule zu artikulieren, aus.

Neben den Bereichen, die die *Systemberatung* innerhalb der Schule angehen kann, gibt es einige, die besser durch eine Beratung von außerhalb der Schule wahrgenommen werden. Hierauf wird im nächsten Abschnitt noch eingegangen.

## 5.2.4. Kooperation mit anderen Diensten

### 5.2.4.1. Zusammenarbeit mit beratenden Einrichtungen

Die KMK-Empfehlung nennt als *Kooperationspartner* die *Berufsberatung*, die *Erziehungsberatung*, die *Erziehungshilfe*, die Beratung über finanzielle Förderung und die Beratung über gesundheitliche Eignung (KMK-Empfehlung, 1973). Auf die Zusammenarbeit mit diesen Diensten wurde bereits kurz eingegangen. Hinzugefügt werden muß noch der Kontakt zum *schulpsychologischen Dienst*. Dieser hat häufig aus der Grundschulzeit bereits Informationen über Schüler, für die eine Betreuung auch in der Gesamtschule notwendig ist. Ebenso notwendig ist die Zusammenarbeit mit anderen Schulen in der Nähe, sei es, daß Schüler von dort kommen (z. B. Grundschulen), sei es, daß Gesamtschüler an diese Schulen wechseln (z. B. Fachschulen).

Die Art der Zusammenarbeit zwischen der Schulberatung an einer Gesamtschule und externen beratenden Diensten ist von mehreren Faktoren abhängig:

– Dem Ausbau der jeweiligen Gesamtschule. Die Zusammenarbeit mit *Berufsberatung*, Studienberatung und dem Amt für Ausbildungsförderung ist in

den ersten Jahren noch nicht erforderlich, da diese Fragen in der Schule noch nicht anstehen.

- Dem Ausbau der jeweiligen externen Dienststelle. Organisationsstruktur und vor allem die Anzahl der Mitarbeiter sind entscheidend dafür, wie intensiv die anstehenden Aufgaben bearbeitet werden können. Schulberatung innerhalb einer Schule muß die anfallenden Aufgaben übernehmen, wie sie sich im Ablauf des Schuljahres ergeben. Ist ein externer Dienst nicht oder nur ungenügend in der Lage, bei der Lösung der Probleme mitzuwirken, so beeinflusst dies die Qualität der Beratung innerhalb der Schule. Die Beratung muß aber – wenn auch reduziert – auf jeden Fall geleistet werden.
- Der Frage, inwieweit es bereits Richtlinien für die Zusammenarbeit gibt, die die Aufgaben und Kompetenzen der *Kooperationspartner* regeln. Existieren solche Richtlinien, so ist die Zusammenarbeit leichter zu strukturieren, als wenn diese vom persönlichen Engagement der *Kooperationspartner* abhängt.

#### 5.2.4.2. Kooperation innerhalb des Gesamtschulversuchs

Für die Schulberatung an Gesamtschulen gibt es außer der Zusammenarbeit mit den externen beratenden Diensten noch den Bereich der Zusammenarbeit innerhalb des „Systems der Kooperation“ im *Gesamtschulversuch*. Es gibt eine Vielzahl von Gremien, die sich mit der Gesamtschule beschäftigen. Die wichtigsten *Kooperationspartner* für die in der Schulberatung tätigen Psychologen sind einmal die Mitglieder der *Landesfachkonferenz Schulberatung* und zum anderen die Wissenschaftliche Begleitung im Gesamtschulversuch NW.

Landesfachkonferenzen gibt es für die Fächer bzw. Lernbereiche, die an den Gesamtschulen unterrichtet werden. Fächerübergreifende Landesfachkonferenzen sind die Landesfachkonferenz Verwaltung, Bau, Organisation und die *Landesfachkonferenz Schulberatung*. Ihre Aufgaben sind in erster Linie der Informations- und Erfahrungsaustausch über Unterricht, Organisation und Schulberatung an den einzelnen Gesamtschulen.<sup>17</sup>

Die *Landesfachkonferenz Schulberatung* ist innerhalb des *Gesamtschulversuchs* der Ort, an dem die Fragen der Schulberatung behandelt werden können. Über die Landesfachkonferenz wird die Erhebung psychologischer Testdaten koordiniert, und es werden Vorschläge zur Datensammlung und -aufbereitung ausgearbeitet. Generell wird in der Landesfachkonferenz über die Aufgabenfelder der Schulberatung und die damit zusammenhängenden Probleme beraten.

Die Aufgabe der „Wissenschaftlichen Begleitung im Gesamtschulversuch NW“ ist die *versuchsbegleitende Forschung*.<sup>18</sup> Teilweise wird diese Aufgabe auch von der „Zentralen Arbeitsgruppe im Gesamtschulversuch NW“ wahrgenommen. Die wissenschaftliche Begleitung ist deshalb für die Schulberatung so wichtig, weil an der einzelnen Schule keine Forschung geleistet werden kann. Über die Wissenschaftliche Begleitung und in letzter Zeit über die Zentrale Arbeitsgruppe werden für jeden Schüler nach Eintritt in die Gesamtschule Testdaten zur Begabungsstruktur und Konzentration sowie soziale Daten erhoben. Diese Daten sind für die Schulberatung Basisdaten, die für jeden Schüler vorhanden sind.

Im Interesse einer effizienten Schulberatung an den Schulen müßten die angesprochenen Stellen noch Aufgaben der *Systemberatung* übernehmen bzw. stärker übernehmen, als dies bisher der Fall ist. Dazu gehörten z. B. die Erstellung gesamtschulspezifischer Normen der verwendeten Tests, systematische Untersuchungen über die Auswirkungen der in den Schulen getroffenen Maßnahmen (*Fördermaßnahmen, Wahl- und Leistungsdifferenzierung*) und Hilfe bei der Methodenentwicklung sowie die Überprüfung der Methoden durch Bewährungskontrollen. Öffentlichkeitsarbeit und die Erarbeitung eines Informationssystems wären ebenfalls als Aufgaben zu nennen. Alle diese Aufgaben können in den Schulen aus Gründen der Arbeitskapazität und der Ökonomie nicht geleistet werden.

Maßnahmen zum Lehrertraining sollten nicht von dem in der Schulberatung tätigen Psychologen durchgeführt werden, um seine Stellung als integriertes Mitglied des Kollegiums nicht zu gefährden. Hier liegt eine weitere Aufgabe für die *externe Beratung*.

### 5.3. Ausblick

Durch den Einsatz von *Beratungslehrern* in der Schulberatung wird es in Zukunft leichter möglich sein, die vielfältigen Aufgaben zu bewältigen. Gegebenenfalls werden sich Schwerpunktverschiebungen in der Arbeit des *Schulpsychologen* ergeben, je nachdem wie die Zusammenarbeit des Psychologen mit den Lehrern bisher informell geregelt war.

Es gilt einen Beratungsdienst zu institutionalisieren<sup>19</sup>, der den spezifischen Problemen und Bedürfnissen der Gesamtschulen gerecht wird. Dieser Beratungsdienst wird geprägt sein durch die räumliche Nähe und die Interaktion aller am Beratungsprozeß Beteiligten.<sup>20</sup> Er muß als schulinterner Dienst durch einen *externen Beratungsdienst* ergänzt werden.

### Anmerkungen

<sup>1</sup> Auf eine allgemeine Darstellung des Gesamtschulversuchs NW muß verzichtet werden. Siehe dazu u. a. „Gesamtschulinformationen“ des Pädagogischen Zentrums, Berlin, und die Veröffentlichungen der Gemeinnützigen Gesellschaft Gesamtschule e. V., Bochum.

<sup>2</sup> Über die Ergebnisse des bisherigen Versuchs wird im Kultusministerium NW z. Z. ein Zwischenbericht erstellt. Dieser Bericht soll alle für den Gesamtschulversuch NW relevanten Erlasse enthalten.

<sup>3</sup> Die Tätigkeit im Unterrichtsbereich bedeutet nicht notwendig das Erteilen von Fachunterricht. Ein Einsatz in Fördergruppen oder im außerunterrichtlichen Bereich ist möglich.

<sup>4</sup> Landesfachkonferenzen sind Arbeitsgremien im „System der Kooperation für den Gesamtschulversuch NW“. Ihre Aufgaben und Arbeitsweisen sind durch einen Erlaß des Kultusministers NW geregelt. Vgl. Anmerkung 2.

- <sup>5</sup> Aufgaben des Bildungsberaters innerhalb des Pädagogisch-Psychologischen Dienstes (PPD). Beschluß der Landesfachkonferenz Bildungsberatung vom 3. Mai 1973 (unveröffentlicht).
- <sup>6</sup> Eine mögliche Organisationsform des PPD beschreibt E. HOLIN, 1973.
- <sup>7</sup> Runderlaß des Kultusministers NW bezüglich der Arbeitsweise und der Aufgaben der Landesfachkonferenzen. Vgl. Anmerkung 2.
- <sup>8</sup> Runderlaß des Kultusministers NW. Vgl. Anmerkung 2.
- <sup>9</sup> Zu Fragen der Differenzierung siehe auch I. MICHAELIS, 1973.
- <sup>10</sup> Siehe auch A. REGENBRECHT und J. DIKOW, 1970.
- <sup>11</sup> Runderlaß des Kultusministers NW zu Stundentafel und Differenzierung, Zentrale Arbeitsgruppe im Gesamtschulversuch NW, 1973.
- <sup>12</sup> Die Gefahr der Anonymität wird dadurch noch verstärkt, daß die Klassen meist keine eigenen Klassenräume haben (Fachraumprinzip).
- <sup>13</sup> Die Möglichkeit der Eltern, in der Schule demokratisch mitzuwirken, ist bisher noch nicht befriedigend gelöst.
- <sup>14</sup> Runderlaß des Kultusministers NW zu Stundentafel und Differenzierung, Zentrale Arbeitsgruppe im Gesamtschulversuch NW, 1973.
- <sup>15</sup> Runderlaß des Kultusministers NW zu Stundentafel und Differenzierung, Zentrale Arbeitsgruppe im Gesamtschulversuch NW, 1973.
- <sup>16</sup> Runderlaß des Kultusministers NW zur Leistungsbewertung, Zentrale Arbeitsgruppe im Gesamtschulversuch NW, 1973.
- <sup>17</sup> Landesfachkonferenzen sind Arbeitsgremien im „System der Kooperation für den Gesamtschulversuch NW“. Ihre Aufgaben und Arbeitsweisen sind durch einen Erlaß des Kultusministers NW geregelt. Vgl. Anmerkung 2.
- <sup>18</sup> Die „Wissenschaftliche Begleitung im Gesamtschulversuch NW“ wird durch Forschungsgruppen in Dortmund und Münster wahrgenommen.
- <sup>19</sup> Vgl. die Forderung der Kultusministerkonferenz, 1973.
- <sup>20</sup> Wie dieser Dienst aussehen wird, hängt von vielerlei bisher unbekannten Bedingungen ab. Z.B. der Art der Ausbildung der Beratungslehrer, der Verankerung des Dienstes in der Schulstruktur, seiner Organisationsstruktur.

## *Literaturverzeichnis*

- Aufgaben des Bildungsberaters innerhalb des Pädagogisch-Psychologischen Dienstes (PPD). Beschluß der Landesfachkonferenz Bildungsberatung (im Gesamtschulversuch NW) vom 3. Mai 1973 (unveröffentlicht).
- AURIN, K., GAUDE, P., ZIMMERMANN, K. (Hrsg.), 1973. Bildungsberatung. Perspektiven ihrer Entwicklung in der Bundesrepublik Deutschland. Frankfurt/Main.
- BACH, W. (Hrsg.), 1972. Der Auftrag der Schulpsychologie für die Schule von morgen. Weinheim.
- Bildungsbericht 70. Bericht der Bundesregierung zur Bildungspolitik. Bonn 1970.
- Bundesanstalt für Arbeit (Informationsblatt), 1971. Rahmenvereinbarungen über die Zusammenarbeit von Schule und Berufsberatung. Übereinkommen zwischen der Bundesanstalt für Arbeit und der Ständigen Konferenz der Kultusminister der Länder der Bundesrepublik Deutschland.
- Bund-Länder-Kommission für Bildungsplanung, 1973. Bildungsgesamtplan (Kurzfassung). Stuttgart.
- GAUDE, P., 1971. Psychologischer Beratungsdienst in der integrierten Gesamtschule. Gesamtschulinformationen, Heft 3.
- HOLIN, E., 1973. Zur Organisation eines „pädagogisch-psychologischen Dienstes“ an Gesamtschulen. Neue deutsche Schule, Heft 9.
- KMK — Ständige Konferenz der Kultusminister der Länder der Bundesrepublik



- Deutschland, 1972. Vereinbarung zur Neugestaltung der gymnasialen Oberstufe in der Sekundarstufe II vom 7. Juli 1972. Neuwied.
- KMK — Sekretariat der Ständigen Konferenz der Kultusminister der Länder in der Bundesrepublik Deutschland: Beratung in Schule und Hochschule (Beschluß der Kultusministerkonferenz vom 14. September 1973).
- Kollegschule in Nordrhein-Westfalen. Prospect. Informationsbrief des Kultusministeriums Nordrhein-Westfalen, Heft 12, Juni 1972.
- Kollegstufe NW, „Strukturförderung im Bildungswesen des Landes Nordrhein-Westfalen — eine Schriftenreihe des Kultusministeriums“, Heft 17. Düsseldorf 1972.
- Landesregierung Nordrhein-Westfalen, Nordrhein-Westfalen-Programm 1975. Düsseldorf 1970.
- LOTZ, H., 1974. Wenn die Hälfte aller Schüler als Problemkinder gilt. Gesamtschule, Heft 3.
- MARTIN, L., 1974. Bildungsberatung in der Schule. Bad Heilbrunn.
- MICHAELIS, I., 1973. Ergebnisse der Differenzierungsumfrage an den Gesamtschulen der BRD und West-Berlins für das Schuljahr 1972/73. Gesamtschulinformationen, Heft 4.
- REGENBRECHT, A. und DIKOW, J., 1970. Friedensschule. Programm einer Gesamtschule. München.
- Schulreform NW, Sekundarstufe II, Arbeitsmaterialien und Berichte; Beratung und Schullaufbahnkontrolle in der differenzierten gymnasialen Oberstufe. Eine Schriftenreihe des Kultusministers des Landes Nordrhein-Westfalen, Heft 25. Düsseldorf 1974.
- Zentrale Arbeitsgruppe im Gesamtschulversuch NW (Hrsg.), 1973. Gesamtschule in Nordrhein-Westfalen: Erlasse des Kultusministers von Nordrhein-Westfalen zum Gesamtschulversuch NW. Dortmund.

## 6. Beratung für Modellschulen <sup>1</sup>

### 6.1. Zur Systematik der Beratung für Modellschulen

#### 6.1.1. Modell und Regelschule

Unter „*Modellschule*“ soll, zunächst unabhängig von den Realisierungen in der BRD, eine solche Schule verstanden werden, die von politischen Entscheidungsträgern in Verbindung mit der kultusbürokratischen Exekutive eingerichtet wird, um Aussagen über die „richtige“ öffentliche Regelschule der Zukunft gewinnen zu können. Deren Einrichtung unterscheidet sich von der Durchführung einer generellen *Schulreform* insofern, als durch Modellschulen in das bestehende Schulsystem nicht umfassend eingegriffen werden soll. Modellschulen gehören damit zu einer Vorbereitungsphase der Schulreform bzw. der Innovation der Bildung (WEHLE 1974).

Eine andere Form der Planung kann die Verwendung von *mathematischen Modellen des Schulsystems* darstellen (vgl. das Sammelreferat von JOHNSTONE 1974). Hier wird ein *pragmatischer Modellbegriff* in Anlehnung an APOSTEL (1960) zugrunde gelegt: „Jede Person, welche ein System A benutzt, das weder direkt noch indirekt mit einem System B interagiert, um Informationen über das System B zu erhalten, benutzt A als Modell für B“ (S. 160). Andere, mehr *mathematische Definitionen der Modellrelation* finden sich bei TACK (1969) und KÄMMERER (1971). In unserem Zusammenhang ist das System A die jeweilige Modellschule und das System B die zukünftige Regelschule.

Im weiteren Sinne sind alle Schulen, welche gemäß der Definition von APOSTEL zu Auskunftszwecken gebraucht werden, Modelle. Es sind insbesondere auch die sogenannten *Versuchsschulen*, soweit die Versuche an wenigen Schulen oder mit zeitlich begrenzter Dauer durchgeführt werden, unter diesem Modellbegriff zu fassen. Im engeren Sinne versteht man darunter allerdings nur solche Schulen, die mit den Methoden *experimentalpädagogischer Untersuchungsabsichten* umfassender Art eingerichtet werden. In beiden Fällen wird einmal von wenigen Schulen auf die Funktionsweise vieler geschlossen und zweitens von einem Zeitabschnitt, in welchem der Versuch stattfindet, auf die permanente Funktionsweise der zukünftigen (dann erneuerten) Regelschule. Die Problematik einer solchen Schlußweise (vgl. auch BOESCH & ECKENBERGER 1969, ECKENBERGER 1973) wird hier eine wesentliche Rolle spielen (s. Kap. 6.1.3.1).

Die Bedeutung der Beratung für die Modellschulen im Dienste der Absicht politischer Entscheidungsträger, an Hand von Modellschulen Informationen über die Funktionsweise der zukünftigen Regelschule(n) zu gewinnen, ist Gegenstand der folgenden Erörterungen. In einem Bezugsrahmen für Beratungstätigkeiten werden Beratungsfunktionen aufgezeigt. Dann wird beispielhaft eine systematische Beratung skizziert. Schließlich sollen die Erkenntnisse aus einer systematischen Bildungsberatung für die zukünftige Organisation der Schule nutzbar gemacht werden.

### 6.1.2. Variablen der Beratung

Wenn man akzeptiert, daß *Beratung* darin bestehen kann, Problembewußtsein zu erzeugen oder einem Individuum Informationen zum Zwecke einer „optimalen“ Entscheidung vorzulegen oder die Verarbeitung von stattgefundenen Entscheidungen zu fördern<sup>2</sup>, dann läßt sich der gesamte Beratungskomplex an Modellschulen nach folgenden Gesichtspunkten kategorisieren:

- (1) Welche *Ziele* der Schulreform werden mit *der Beratung* zu erreichen gesucht? Allgemeine Zielgegenstände der Beratung sind z. B.: Demokratisierung, soziale Integration, persönlichkeitspezifische Verbesserungen, Gleichheit der Bildungschancen (SEGERER 1974), Individualisierung der Bildungsprozesse, einheitliche Zielsetzung für den Unterricht, gehobener Bildungsstand für möglichst Viele, kognitive Funktionsverbesserungen usw. (KLAFFKI 1970, WEISS 1972 u. a.).
- (2) Ferner gliedert sich Beratung nach *Adressaten der Beratung* (z. B. WEISS 1972. S. 29; GAUDE 1973 u. a.). Die Adressaten, nämlich Eltern, Lehrer, Vertreter der Schulbehörden, politische Entscheidungsträger in Gemeinde, Land und Bund, und auch die „öffentliche Meinung“ werden als Mittel zur Erreichung der Bildungsziele vom Ratgeber verwendet. Gegenstand der Beratung ist immer die Erreichung von Bildungszielen bei dem Adressaten „Schüler“. Ein Beratungsdienst kann sich auch selbst zum Adressaten haben, aber nur zu dem Zweck, für den Schüler (un-)mittelbar tätig zu sein. Dies ergibt sich daraus, daß Schule und Schulorganisation zu einer leistenden Verwaltung des Bildungswesens gehören (HARNISCHFEGGER & HEIMANN 1970, S. 17). Beratung als Mittel zur Erreichung von Bildungszielen ist hier nur auf den Schüler bezogen. Dies wird bei mancherlei Beratungsanlässen (z. B. Konstruktion von Curricula) nicht ausreichend berücksichtigt.
- (3) Jeder Adressat kann wiederum selbst die Funktion einer Beratungsinstitution ausüben. Hier wird nur am Rande über die *Organisation der Beratung* sowie die Qualifikationen, welche Beratende vorzuweisen hätten, die Rede sein. Zum Teil ist dies vorstrukturiert, z. B. durch Grundrechte der Eltern, durch allgemeine Aufgaben des Lehrers, durch die Existenz bestimmter Berufsgruppen (wie Psychologen, Beratungslehrer, Sozialarbeiter), durch die Rollenerwartungen, denen Schüler unterworfen sind; zum Teil befinden sie sich aber auch in einem politischen Meinungsbildungsprozeß (anläßlich von

Empfehlungen der Kultusministerkonferenz, Stellungnahmen des Berufsverbandes Deutscher Psychologen (Sektion Schulpsychologie, Gewerkschaftliche Arbeitsgruppen usw.).

- (4) Auch die *Beratungsmittel und -methoden* — sie enthalten Schulnoten, Diagnosebögen, Testergebnisse aus regelmäßigen Untersuchungen an Modellschulen, direkte und nicht-direktive Methoden der Gesprächsführung, Ergebnisse aus Verhaltensbeobachtungen in Unterricht oder Freizeit usw. — sollen hier nicht systematisch abgehandelt werden (vgl. AURIN u. a. 1973, S. 30, sowie Band III dieses Handbuchs). Sie können zum Beratungsanlaß werden, wenn sie den von den Bildungszielen her bestimmten Forderungen nicht gerecht werden (s. Kap. 6.1.4).
- (5) Beratung ist weiterhin an *Beratungsanlässe* geknüpft. Sie bestehen beim Adressaten „Schüler“ und „Eltern“ aus: Fragen zur Differenzierung (z. B. Übertritt von der Grundschule in die Sekundarstufe I, Beratung am Ende der Orientierungsstufe, Kurszuweisungen usw.), Fragen der Interessenstrukturierung (z. B. Wahlfächer, 2. Fremdsprache, Freizeitaktivitäten, Berufswahl in Zusammenarbeit mit den Arbeitsämtern), Fragen zu Lern- und Leistungsstörungen (underachiever, fehlgeleitete Schüler, partielle oder totale Leistungsausfälle) sowie aus Problemen persönlicher Anpassung (vgl. Kap. 6.1.3.4; s. auch LIGHTHALL 1968, SKOWRONEK 1973). Sie bestehen beim Adressaten „Lehrer“ aus zusätzlichen Informationen für seine Empfehlungen: Fragen zur Leistungsbeurteilung, Fragen zur Unterrichtsvaluation, Fragen zu sozialen Prozessen im Unterricht, Hinweise auf Grund von Unterrichtsbeobachtungen, Informationen über neuere Entwicklungen (z. B. Tests, maschinelle Testauswertungen), Fragen zum Unterrichtsverhalten des Schülers usw.
- (6) Davon zu unterscheiden sind die *Beratungssituationen* in Verbindung mit den *Situationen des Informationsgewinns*. Der spontane Besuch der Adressaten beim Beratenden (so, wenn Schüler in der Pause den Psychologen aufsuchen, Eltern in die Sprechstunden kommen, Anfragen von Dienststellen der Schulverwaltung eingehen usw.), der Besuch beim Beratenden nach Aufforderung (wenn der Adressat zur Beratung einbestellt wird, oder auch wenn ein Schüler auf Grund einer Lehrerempfehlung beraten wird, Kinder ihre Eltern, Eltern ihre Kinder in die Beratung mitbringen, Lehrer auf Grund von Gesprächen mit Kindern aufgesucht werden usw.), institutionalisierte Situationen (Teilnahme an Lehrerkonferenzen, didaktische Sitzungen) und schließlich problematisierende Informationen bestimmter Adressatengruppen (Unterricht über Psychologie in der Klasse, Lehrertraining, Eingaben an die Kultusverwaltung, Vorträge bei Elternabenden der Lehrer usw.).
- (7) Eine relativ umfassende Kategorie stellen die *„Funktionen der Beratung“* qua Funktion der Modellschule für die Schulreform dar. Unter dem Aspekt der Auswirkung dieser Funktion auf den Schüler werden sie im folgenden ausführlicher erörtert.

### 6.1.3. Funktionen der Beratung an Modellschulen

#### 6.1.3.1. Geltung der Modelleigenschaften

Erweitert man den pragmatischen Modellbegriff (APOSTEL 1960) um einige mathematische Aspekte (TACK 1969, KÄMMERER 1971), um den Stellenwert von Erkenntnisgewinnen aus den Modellversuchen zu definieren, so ergeben sich Beratungsbereiche mit folgenden Problemen:

A. *Es gibt Gemeinsamkeiten zwischen Modell- und Regelschulen, heute und auch zukünftig, welche durchaus den Absichten widersprechen, mit denen Modellversuche eingerichtet werden.* Als solche sind unter anderen (AURIN u. a. 1973. S. 53; in etwas anderem Zusammenhang) zu nennen:

1. das Festhalten an der traditionellen Funktion von Schule und Rolle des Lehrers. Das führt zu widersinnigen Erwartungen an die Modellschule (vgl. die Analyse von RAAPCKE 1973);
2. die geringe Ausnutzung methodisch möglicher Veränderungen, z. B. bei der Erstellung informeller Leistungstests oder die maschinelle Testauswertung. Dies betrifft auch die wissenschaftliche Begleitung (SEEL 1974);
3. die statische Auffassung von Begabung bei allen Beteiligten;
4. die Rolle der Beratung als Mittel zur Erhaltung des Schulsystems;
5. die mangelhafte Nutzung pädagogischer Konzeptionen (ROLFF 1974: „Die Ganztagschule . . . bläht sich maßlos auf zur ganztägigen Leistungsschule“). Dies hat, etwas allgemeiner gesprochen, seinen Grund darin, daß
  - (1) die Beteiligten am Bildungssystem der gleichen Kultur entstammen. Sie sind in ihren Kenntnissen, Erwartungen, Einstellungen nicht wesentlich verschieden voneinander; nicht in dem Ausmaße zumindest, wie sich die Verschiedenheit von Indios in Bolivien und den Bürgern einer deutschen Großstadt auf die Beratungsprobleme bei der Einrichtung einer Modellschule im Rahmen der Entwicklungshilfe auswirken würde. Modellversuche, die ohne vorhergehende *Ausbildung der Beteiligten zur Innovation* auskommen müssen, sind in ihrem Erkenntniswert gefährdet;
  - (2) die politischen Entscheidungsträger, die ihnen zugeordneten Mitglieder der Exekutive sowie die übrigen Beteiligten an der Schule von ganz erheblichen *Sachzwängen* sozialer, politischer, anthropologischer und juristischer Art bestimmt sind; siehe die Argumente ILLICHS, die in die Free-School Bewegungen mündeten (LISTER 1974) und hierzu auch die Rechtfertigungen, die Lehrer (sic!) für Aufnahmeprüfungen in 5. Klassen geben. Ein Modell kann nicht, so sehr man das auch wünschen mag, in willkürlicher Abweichung von vorherrschenden Vorstellungen eingerichtet werden. Diese Zwänge können *Erwartungen an Wissen* (z. B. trotz Mengenlehre auch automatisiert mit Zahlen umgehen können), *Abschlußqualifikationen* (z. B. Urteile in Diagnosebögen sollen in Schulnoten umgerechnet werden können) sowie *rechtliche Vorschriften* (Freiheitsraum der Modellschule im Gefüge von Leistenden Verwaltungen sensu HARNISCHFEGGER & HEIMANN) oder *kollegiale*

*Schulleitungen auf Zeit und ethische Barrieren* (Kinder können nicht durch den Versuch von existentiellen Kulturfertigkeiten ausgeschlossen werden) betreffen. Modellschulen, welche ohne einen gewissen *Freiheitsraum* rechtlicher und politischer Art auskommen müssen, sind aber in ihrem Status als Modell gefährdet (Gesamtschule 1971, S. 85 f.).

B. *Es gibt Eigenschaften von Modellschulen, welche nicht verallgemeinerungsfähig sind.* Sie unterscheiden sich zwar von denen der Regelschulen, bleiben aber modellspezifisch:

1. Die Aufbauphase eines Modells wird sich von der Einrichtung einer modellähnlichen Regelschule erheblich unterscheiden.
2. Das Engagement in Form von informellen Aktivitäten wird von den Beteiligten an modellähnlichen Regelschulen nicht in dem Ausmaße verlangt werden.
3. Die Beteiligten an den Modellversuchen wissen, daß sie einem Versuch unterliegen, sowie die Beteiligten an den heutigen Regelschulen, daß die Regelschule alter Art ausgedient hat. Niemand lebt und arbeitet gern unter den Perspektiven, daß seine Arbeit scharf kritisiert werden wird. Durch die Veröffentlichungen von Curricula, Zwischenberichten usw. interagieren die beiden Systeme miteinander, dies allein schon deshalb, weil der Lehrer schlechthin aus pädagogischer Verantwortung handelt.
4. Die Notwendigkeit von curricularen Improvisationen wird an den künftigen Regelschulen nicht mehr in dem Ausmaße vorliegen; vermutlich wird auch der Widerstand gegen curriculare Planungen geringer werden.

C. *Schließlich gibt es auch Bereiche der Modellschulen, welche explizit der Einrichtung bei der Verallgemeinerung zugrunde gelegt werden.* Welche im einzelnen das sind (z. B. Durchlässigkeit, Kurssystem, Beratung selbst, usw.) kann hier nicht festgelegt werden, weil die Schulen sich noch im Modell-Stadium befinden und hier nicht das Ergebnis der Versuche vorweggenommen werden kann (vgl. auch BECKMANN 1974). In bezug auf diese Bereiche hat der Berater die Funktion, die modellspezifischen Bedingungen, welche voraussichtlich verallgemeinerungsfähig sind, in einer möglichst reinen Ausprägungsform herzustellen, damit der *Erkenntnisgewinn aus dem Modell* maximal und damit ein sinnvoller *Intersystemvergleich* vorgenommen werden kann. Denn, je abweichender das Modell heute vom Regelschulsystem ist, desto größer ist der Erkenntnisgewinn hinsichtlich der Funktion von institutionalisierter Bildung (ein prominentes Beispiel hierzu stellt die Free-School-Bewegung dar; vgl. LISTER 1974), desto größer sind allerdings auch Schwierigkeiten und Beratungsaufwand.

#### 6.1.3.2. Zeitliche Begrenzung des Modells

Modellschulen sind in ihrem Status nicht auf Dauer eingerichtet. Dieser Tatbestand hat Auswirkungen auf die Beratung selbst und auf die Schule.

Wenn in der Bundesrepublik bereits vor der Diskussion um eine Schulreform ein

umfassendes Beratungssystem installiert worden wäre, könnten sich die Berater vorwiegend auf die *Beratungsaufgaben* konzentrieren, auch in einer neuen „pädagogischen Umgebung“, und hätten nicht *Rollenkonflikte und Statusprobleme* mit der Lehrerschaft und der Schulbürokratie zu lösen (CHOPRA 1967, BARDON 1968, RAIMY 1970, ROBERTS 1970, EDWARDS 1971, AURIN u. a. 1973, S. 52 ff.). Dies sei am Beispiel von Psychologenstellen im Zusammenhang mit der wissenschaftlichen Begleitung und Betreuung von Schulversuchen an Gesamtschulen demonstriert. Zwar werden zur Zeit Diplom-Psychologen aus Forschungsmitteln der Länder und des Bundes finanziert, aber langfristig besagt der KMK-Beschluß von 1973: „Für den Bereich mehrerer Schulen in größeren Schulsystemen und an Gesamtschulen *sollten* Beratungslehrer mit einem Schulpsychologen im Team zusammenarbeiten“ (Hervorhebung v. Verf.). Solange also keine eindeutige Willenserklärung der politischen Entscheidungsträger der Bundesländer vorliegt (dagegen: Bildungsrat 1968), kann man davon ausgehen, daß möglicherweise aus Gründen der Kosten und der Schulverwaltungskontrolle Psychologen nicht permanent und nicht ohne Aufsicht durch die untere Schulbehörde an den künftigen Regelschulen wirken werden. Daraus könnte sich die Notwendigkeit ergeben, zwischen Beratungsaufgaben zu unterscheiden, welche dieser Vorläufigkeit Rechnung tragen und solchen, welche später von anders organisierten Beratungsdiensten übernommen werden können.

Die *zeitliche Begrenzung der Modellschule* setzt voraus, daß die *Beratung* selbst wieder *als Modellversuch* zu gelten hat. Für den Versuchscharakter derzeit bestehender Beratungsdienste an den Modellschulen spricht die Tatsache, daß schulspezifische Beratungsdienste bisher kaum vorhanden waren, so daß sich die KMK erst damit beschäftigen mußte.

Dabei dürfen die Erwartungen nicht zu hoch geschraubt werden. Bei dem Beratungsgegenstand „*Wahl der zweiten Fremdsprache*“ etwa könnte man zunächst der Ansicht sein, der Psychologe werde überflüssig, sobald er einmal mit seinen Methoden die Gültigkeit von Eignungskriterien hinreichend untersucht und erwiesen hat. Dies setzte voraus, daß die so gewonnenen Beratungsinformationen sich nicht wesentlich mit der Zeit ändern. So schien es noch Ende der 60iger Jahre, daß man mit Hilfe der „*Klassischen Testtheorie*“ brauchbare Verfahren zur Verbesserung der schulischen Leistungsbeurteilung gewinnen könnte. Mittlerweile sind jedoch neue testtheoretische Ansätze entwickelt worden, welche die alte Anschauung fragwürdig erscheinen lassen. Ein Nicht-Psychologe wäre sicherlich überfordert, die *Umstellung der Beratungsempfehlungen* theoretisch wie praktisch nachzuvollziehen. (Ausführlicher im Zusammenhang mit der Konstruktion informeller Leistungstests: HOFFMANN 1974 b.) Wenn es aber sachlich notwendig ist, (psychologische) Beratung vermehrt einzusetzen, so müssen die oben erwähnten Mängel abgestellt werden.

Der zweite Aspekt der Beratungsprobleme in bezug auf die Zeitdauer betrifft die Schule selbst. Es können Strukturen geschaffen werden, welche nur geringe Dauer haben. So kompensieren Psychologen für Modellschulen zur Zeit *Mängel in der Lehrerausbildung* durch große Anstrengungen bei Teacher-trainings (u. a.

WEISS 1972). Ferner ist in einer Modellschule in der Aufbauphase das Problem der *Übergänger* von einer Schulart zur anderen so behandelt worden, als sei hier ein Freiraum vorhanden, bis dann später ein neuer Schulleiter feststellte, daß die Schulgesetze solche modellspezifischen Maßnahmen nur in einem viel restriktiveren Rahmen zulassen. Dies verändert natürlich die Perspektive der Beteiligten, weil in deren Augen eine der Grundbedingungen eines Human-Relation-Bürokratiemodells verletzt worden ist. Für die Bildungsberatung spielt das insofern eine Rolle, als nunmehr die *Bildungsempfehlungen* anlässlich des Überganges von der Grundschule zur weiterführenden Schule eine sehr viel größere *Gültigkeit* haben müssen, weil diagnostische Irrtümer und falsche Entscheidungen der Eltern, die natürlich nie ausgeschaltet werden können, *nicht in wünschbarem Ausmaße nachträglich korrigiert* werden können. Diese Schwierigkeit wird im Generalisierungsfalle nicht mehr auftreten. Ein anderes Problem stellt das der Konsolidierung dar, wenn nämlich der Elan der Aufbauphase zurücktritt gegenüber einem Gefühl der Routine des Jobs und der Hilflosigkeit gegenüber den Schulverwaltungen. Diese motivationalen Probleme wirken sich stark auf den Unterricht aus und sind daher für die Erreichung nicht-kognitiver Lernziele von eminenter Bedeutung. Schließlich kann etwa die Ankündigung einer vorzeitigen Effizienzüberprüfung, die Gefahr, vielleicht öffentliches Mißfallen zu erregen, die bei Modellschulen in ungleich höherem Maß gegeben ist, ebenfalls zu einer Reduktion der *curricularen Risikobereitschaft* führen. Diese ist aber eine Grundbedingung für gut funktionierende Modelle. Der Ablehnung von Intersystemvergleichen stehen andererseits die Empfehlungen der Bildungskommission des Deutschen Bildungsrates 1968 entgegen.

#### 6.1.3.3. Beratung und Entscheidung

Wenn man dem *Entscheidungsprozeß* eine so wichtige Rolle wie die der *Strukturierung von Beratung* zuweisen will, dann darf man nicht übersehen, daß über den gesamten Lebenslauf gesehen existentielle Konflikte und Entscheidungen nicht in dem Ausmaße vorkommen, wie man allgemein vermutet (THOMAE 1960, ROHRACHER 1965). Vielmehr wird durch Gewohnheiten, Automatismen usw. der größte Teil des Lebens relativ störungsfrei bewältigt.

Für die Bildungsberatung haben „*Automatismen*“ eine sehr große Bedeutung. So besitzen z. B. Beamte und Selbständige einen Automatismus, ihre Kinder unabhängig von deren Begabung in weiterführende Schulen zu schicken. Dagegen denken sich Eltern von Landkindern aus dem gleichen Grund keine Alternativen aus und „gönnen“ ihren Kindern einen Hauptschulabschluß, ebenfalls ohne Rücksicht auf deren Begabung. Eine Auswirkung des *Festhaltens an Gewohnheiten* stellt auch die Weigerung eines Lehrers dar, sich über die Möglichkeiten objektiver Leistungsmessung oder vollständiger Gegenstandsbeschreibungen in seinem Fach beraten zu lassen.

Man kann dieses *Verhalten* einem Zeitpunkt *vor einer Entscheidung* zuordnen<sup>3</sup>, wobei die Beteiligten gar nicht wissen, daß Alternativen möglich und auch für sie vertretbar sind (daher darf man die erstaunliche Befolgsrate von 85 %/o



der gegebenen Ratschläge, über die TOMLINSON 1973 berichtet, hier nicht allzu ernst nehmen). Will man *systematische Bildungsberatung* an einer Modellschule betreiben, so könnte man hier mit dem *Grundgesetz* in Konflikt kommen: Die Berater wissen, daß Automatismen und Gewohnheiten zum Teil auch aus Mangel an alternativer Information tradiert werden. Berater verfügen über diese Informationen, die Adressaten nicht. Die Bildungsziele verlangen aber die Vermittlung dieser Informationen. Nach unserer heutigen Auffassung wird damit den Kindern existentiell geholfen. Nun wird aber seither das Prinzip der Freiwilligkeit vertreten: Man kann einer Beratung auch fernbleiben. Wenn aber dadurch Eltern Informationen nicht kennen, die ihren Kindern dienen, dann stellt sich die Frage, wie die Bildungsziele einer Schule, die sich auf Beratung stützen, verwirklicht werden können. Die Beratung setzt also ein bestimmtes Problembewußtsein bei den Adressaten voraus und das Wissen, daß der Berater Informationen zur Lösung des Problems und Wege zur Entscheidung zur Verfügung hat. „Kann man Eltern zwingen, sich Beratungsinformationen anzuhören?“ Dagegen lassen sich verfassungsrechtliche Bedenken angeben: das Recht auf freie Entfaltung der Persönlichkeit (Art. 1 GG) sowie das Elternrecht in bezug auf die Erziehung scheinen verletzt. Nun haben aber HARNISCHFEGGER & HEIMANN (1970) in ihrem Rechtsgutachten festgestellt, daß es auch ein Recht des Kindes auf freie Entfaltung seiner Persönlichkeit gebe und daß die Eltern dem nicht entgegenstehen dürfen. „Elternrecht und Schulgewalt können nur im Hinblick auf die Rechte des Kindes interpretiert werden.“ „*Unter der Bedingung einer ausreichenden Beratung* über Voraussetzungen und Folgen einer Fächerwahl kann die Grundrechtsmündigkeit des Schülers auf den Beginn der Mittelstufe verlagert werden, so daß der Schüler diese Wahl selbst vornimmt“ (ebenda S. 65; Hervorhebung von mir). „Die Schule übernimmt die Ausbildung der Kinder und Jugendlichen vornehmlich in Bereichen, in denen Eltern diese im Normalfall nicht erbringen können“ (ebenda S. 40). Diese Passagen zeigen deutlich, daß eine zukünftige Verpflichtung der Eltern, sich in bezug auf ihre Kinder einer Beratung zu unterziehen, den *Grundrechten des Kindes* entgegenkommt. Die Analyse der Autoren zeigt ebenfalls, daß die Schule „Beurteilungsverfahren entwickeln (muß), die die Kriterien für die Beurteilung offenlegen und die Leistungsmessung objektivieren“ (ebenda S. 43 u. S. 65). Auch hier bestände demnach ein Zwang wenigstens zur *Beratung* der Lehrer. Dabei kann „Beratung“ in Einstellungsveränderungen bestehen mit Methoden, wie z. B. CARR (1972) sie vorschlägt.

Bei der Analyse der Bedenken gegenüber einem solchen Vorgehen sollte man sich vergegenwärtigen, daß der Tatbestand, zu einer Beratung zu kommen, ja noch nicht die *Entscheidungsfreiheit* inhaltlich tangiert. Es wird nur sichergestellt, daß die für die Entscheidung notwendigen Informationen auch zur Verfügung stehen, einerlei, wie die Entscheidung ausfallen mag.

Eine erste Funktion der Bildungsberatung in diesem Problembereich besteht also darin, überhaupt *Problembewußtsein zu erzeugen*, eine zweite, die für eine Entscheidung notwendigen *Informationen zu liefern* und eine dritte schließlich

darin, *Hilfen zur Verarbeitung von Entscheidungsergebnissen* zu geben, zur Einbettung der Wahl in das Wertsystem des Betroffenen, seien die Entscheidungen nun von dem Betroffenen selbst gefällt worden oder seien sie ihm aufgezungen worden, was z. B. durch rechtliche Vorschriften geschehen kann (etwa „Sitzenbleiben“, Übergang in einen anderen Niveaukur, Beziehung zwischen Testergebnissen und Berufsvorstellung, Rechtsfolgen des Einzugsgebiets einer Modellschule).

#### 6.1.3.4. Beratung und Anpassung

Nach PIAGET (z. B. 1972, S. 154 ff.) bedeutet Anpassung nicht, sich den Zwängen seiner Umwelt zu beugen, wie man zunächst vermuten könnte. Vielmehr lassen sich zwei Prozesse angeben, welche die Beziehung eines Kindes zu seiner Umwelt charakterisieren: Was es kann und will, trägt es als Anspruch an seine Umwelt heran und sucht sie damit zu begreifen. Es sucht sich andererseits in seinem Denken und Handeln den Zwängen der Umwelt zu fügen. Diese beiden Prozesse werden *Assimilation* und *Akkomodation* genannt. Das Kind als Schüler versucht mit seinen Interessen und Fähigkeiten die schulische Umgebung der eigenen Struktur einzuverleiben. Wo dieses nicht möglich ist, tritt ein Umlernprozeß ein, der durch ein höheres Gleichgewicht, durch eine bessere Bewältigung von Konflikten gekennzeichnet ist.

Da, wie oben angeführt wurde (s. Kap. 6.1.2) sich Bildungsberatung am Schüler zu orientieren hat, kann der Berater zwei Funktionen wahrnehmen: einmal, dem Schüler behilflich zu sein, seine schulische Umwelt zu verstehen, sich den Gesetzen darin anzupassen (etwa im Sinne von KIRCHHOFF & WIESE 1959, BERK 1972), andererseits aber auch die schulischen Strukturen so zu verändern, daß den Erkenntnisstrukturen und Interessen des Kindes ein möglichst großer Spielraum gegeben wird. Freilich, das Kind kann nicht von Schuleintritt an seine Interessen in einem solchen komplexen Gefüge wie der Schule selbständig artikulieren. Andererseits besteht das Grundrecht des Kindes auf Persönlichkeitsentfaltung (vgl. HARNISCHFEGGER & HEIMANN 1970).

Die Funktion der Beratung besteht nun darin, diese strukturelle Umwelt sozusagen im Auftrage des Kindes, in seinem Interesse, aber zunächst an seiner Stelle, umzugestalten (vgl. auch AUSTIN 1972). Diese Rolle der Beratung wird mit zunehmender kognitiver und sozialer (CONNOLLY & BRUNER 1974) Kompetenz des Schülers abnehmen müssen. Die Bildungsberatung muß dem Schüler dazu verhelfen, selbständig zu assimilieren, seine Interessen in Abwägung mit den Bildungszielen auch gegen einigen Widerstand (wie z. B. traditionale Haltungen, rechtliche Vorschriften) oder allgemeiner: gegen die Auswüchse der Institutionalisierung und Professionalisierung, die zur Free-School-Bewegung führte (LISTER 1974), durchzusetzen. In dieser Weise kann die Grundrechtsmündigkeit des Schülers verstanden werden.

Da die oben skizzierten Anpassungsprozesse dann im Verhalten auftreten, wenn Konflikte erlebt werden, kann man die Reaktionen auf die Konflikte als „distal“ oder „proximal“ bezeichnen (z. B. HOFFMANN 1975). In bezug auf den

Schüler betreffen *proximale Konfliktlösungsmechanismen* seine Verarbeitung von Konflikten. Sie bestehen z. B. aus einer Veränderung der Struktur des Denkens durch Dissonanzreduktion oder durch Veränderung von Werthaltungen oder aus einem Abbau der emotionalen Erregung durch Medikamente oder weiterführende Entscheidungen oder irrelevante Tätigkeiten, wie Gewichtheben usw.

Die *distalen Konfliktlösungsmechanismen* bestehen darin, den Anlaß für Konflikte in der Umwelt zu beseitigen, und zwar nicht nur durch Verhaltensänderung oder Schülermitverwaltung (vgl. Kap. 6.2.). Auch dies setzt eine Distanz des Schülers zu sich selbst voraus, die von 10jährigen nicht erwartet werden kann. Wie oben besteht die Funktion der Beratung hier darin, Verarbeitung von Konflikten zu unterstützen, ohne nur proximale Befriedigungsmechanismen zu liefern, sowie andererseits Hilfestellung zu leisten bei der Beseitigung von Konflikthanlässen. Diese Hilfe kann so gegeben werden, daß die *Eigenverantwortung* in zunehmendem Maße das Handeln des Schülers bestimmt.

Nirgendwo kann heute proximale und distale Beratung so systematisch eingesetzt und erprobt werden wie an Modellschulen. Diese sind damit gleichzeitig Modelle allgemeiner gesellschaftlicher Beziehungen von „Individuum und Institution“.

#### 6.1.4. *Beispiel einer systematischen Bildungsberatung an Modellschulen*

Gemäß den oben diskutierten Formen der Anpassung des Schülers an seine Umwelt sind auch *Differenzierung* der Schulorganisation und die Durchsetzung eigener *Interessen* aufeinander bezogen. Was haben aber beide zum Inhalt? Die vom Lehrer bzw. den Rahmenrichtlinien festgelegten und vom Schüler wahrgenommene Struktur eines Gegenstandsbereiches. Differenzierung ohne inhaltlich unterschiedliche Stoffgebiete und didaktische Vorgehensweisen kommen in curricularen Kurssystemen nicht vor; Interessen an einem Sachverhalt, ohne daß es die Möglichkeit der organisatorischen Realisierung gäbe, sind von den Bildungszielen her unerwünscht. Nun kann man korrespondierende Probleme sehen, welche für eine systematische Beratung in der Modellschule relevant werden: „Bisherige Versuche zur Neigungsdifferenzierung in Klasse 7 zeigen das Fehlen von Entscheidungsvoraussetzungen für die Kurswahl“ (TODT 1973, S. 22). Für eine Differenzierung der Stoffgebiete muß der gesamte Gegenstandsbereich prinzipiell bekannt sein. Dies ist u. a. Voraussetzung für eine gegenseitige Interpretierbarkeit von Curriculum, zugrundeliegendem Meßmodell sowie psychologischer Theorie für den Unterricht (vgl. SPADA 1973, HOFFMANN u. a. 1974b). Ohne eine solche Interpretierbarkeit lassen sich Unterrichtsorganisation und -gegenstand bzw. kognitive Voraussetzungen, welche der Schüler mitbringt, sowie dessen Interessen überhaupt nicht aufeinander beziehen, so daß keine gültigen Voraussagen über Lernerfolg gemacht werden können (vgl. hierzu die Diskussion bei TODT u. a. 1974, S. 46 ff.). Nun ist aus Analysen von Gegenstandskonstruktion (HOFFMANN 1974a) zu entnehmen, daß es bisher un-

üblich war, *didaktische Überlegungen zur Konstruktion vollständiger operativer Gegenstandsbereiche* vorzunehmen. Und dies betrifft nicht nur naturwissenschaftliche Fächer.

Für den *Sprachunterricht* ist es noch viel weniger bekannt, welche Lern- und kognitiven Prozesse im Unterricht ablaufen. Objektive Kriterien für die individuellen Voraussetzungen zur Interessenstrukturierung „Latein-Französisch“ (z. B.) sind daher nicht vorhanden. Es liegt eine mangelnde Übereinstimmung zwischen Testinstrument und Curriculum einerseits sowie zwischen den Interessen und den kognitiven Prozessen andererseits vor. Dadurch können Schüler fehlgeleitet werden. Was kann systematische Bildungsberatung (vgl. auch ROOSA 1972)<sup>4</sup> an einer Modellschule leisten, um trotzdem die Erfüllung der Bildungsziele, hier: Gleichheit der Bildungschancen und Individualisierung des Unterrichts, zu gewährleisten?

Dies ist der Tatbestand, von dem systematische Beratung an einer Modellschule auszugehen hätte<sup>5</sup>: *Einerseits verlangen Eltern und Lehrer und Schüler eine Beratung, andererseits kann diese Beratung nicht gegeben werden, weil die Gültigkeit der Ratschläge nicht nachgewiesen ist.*

(1) Eltern müssen zunächst darüber informiert werden, nach welchen Gesichtspunkten sie auf keinen Fall Entscheidungen vornehmen dürfen (nicht aufgrund von Tests, wegen Nachbarn, aufgrund von Schulnoten usw.). Jegliche inhaltliche Beratung muß zunächst mangels rationaler *Entscheidungskriterien* verweigert werden. Vielmehr werden sie aufgeklärt über die Möglichkeiten, die Situation insgesamt zu verbessern. Sie können z. B. aufgefordert werden, im Sinne der zu erläuternden nachfolgenden Schritte (2–13) über den Elternbeirat die weiteren Aktionen des Beratenden mit flankierenden Maßnahmen zu unterstützen. Diese Maßnahme zählt zu denjenigen Tätigkeiten, welche der *Transparenz* von Datenerhebung, Datenauswertung und Interpretation bzw. Beratung dienen. Das Mißtrauen sehr vieler Eltern ist eben auf diese mangelnde Durchsichtigkeit ihrer vertraulichen Daten zurückzuführen.

(2) Dieser Schritt (proximale *Beratungsverweigerung* und Hinweis auf distale Lösungsmöglichkeiten) ist eine modellspezifische Maßnahme. Demgemäß müssen die Lehrer und die Schulverwaltung dazu gebracht werden, eine permanente Lösung zu gewährleisten. Verweigerung der Beratung ist nur eine Reaktion auf Mängel der Organisation.

(3) Das *Problembewußtsein der Lehrer* muß hinsichtlich ihrer Bedeutung für Persönlichkeits- und Sozialentwicklung der Schüler geweckt werden (hinsichtlich der Probleme der gesamten Schullaufbahn ist es weitgehend vorhanden, aber weniger hinsichtlich der psychologischen Grundlagen). Gleichzeitig wird ihnen die Möglichkeit zum Handeln gezeigt, etwa indem sie sich an einem Workshop zum Curriculum zusammen mit dem Schulpsychologen beteiligen (z. B. BOEHM & WEINBERG 1970) oder indem sie auf Sozialisationsbedingungen, Wissen um die Sprachentwicklung usw. hingewiesen werden. Wenn nur Probleme aufgeworfen werden, ohne die Bearbeitungsmöglichkeiten zu demonstrieren, werden die Adressaten nur gegen den Beratenden eingenommen.

(4) Kontakte mit den *Institutionen der wissenschaftlichen Begleitung und curricularen Forschung* werden direkt und indirekt aufgenommen. Diese stellen Material, Personal und Erprobungsmöglichkeiten zur Verfügung. Forschungsergebnisse werden laufend für die Praxis entscheidungsfähig aufbereitet. Die BRD steht allerdings im internationalen Vergleich nicht gut in dieser Hinsicht da (TAYLOR & JOHNSON 1974, KLEINSCHMIDT 1974).

(5) Nach einer Befragung der Lehrer zur Mitarbeit an einem solchen Curriculum sowie zur Teilnahme an einem Teacher-Training (Curriculum Workshop) wird die *Schul- und Planungsabteilung* im Kultusministerium dahingehend beraten, für dieses Projekt Deputatsstunden zur Verfügung zu stellen. Der gesamte Beratungsmechanismus läuft leer, wenn für Lehrer zusätzlicher Zeitaufwand zu ihrer vermehrten Belastung hinzukommt. Es ist vorgekommen, daß bei Nichtbefolgung des obigen Vorschlages durch die Schulabteilung am Ende einer Teachertrainings-Woche mehr Fachleute für curriculare Planung vorhanden waren als Lehrer, denen diese Veranstaltung galt.<sup>6</sup>

Im übrigen ist es fraglich, ob solche massierten Veranstaltungen gegenüber der kontinuierlichen Zusammenarbeit etwa mit einem Schulpsychologen, größere Verhaltensänderungen bei Lehrern hervorrufen (vgl. Pkt. 8).

(6) Die *Schüler* der betroffenen Klassen werden ermutigt, mit den Lehrern Auswahl des Stoffes, didaktische und organisatorische<sup>7</sup> Fragen in Zusammenhang mit ihren interpretierten Testergebnissen usw. zu diskutieren. Angesichts des Tatbestandes der *operativen Intelligenz* (z. B. FURTH 1973) ist eine Einstellung auf zeitgebundene Interessen motivierender und wirksamer für den Erwerb von Wissen als das Festhalten an formalen Bildungszielen.

(7) *Fehlgeleitete* und *erwartungswidrig schlechte Schüler* werden in andere Treatments überstellt bzw. zu einer therapeutischen Institution überwiesen. Ein Teil der Eltern wünscht z. B. eine allgemeine Erziehungsberatung. Dies überlastet die Beratung an Modellschulen. Falls die externen Institutionen fehlen, müssen die Modellschulberater entsprechende Vorstöße auf dem Dienstweg sowie auf politischen Wegen unternehmen (Ansätze zu integrierten Beratungsdiensten sind z. Z. in Hessen vorhanden).

An Hand der Unsicherheit, mit der gültige Diagnosen und Empfehlungen gegeben werden können, muß der Kontakt mit wissenschaftlichen Institutionen sowie den Planungsgruppen aufrechterhalten werden, damit die Fehler einer erstmaligen Zuweisung noch nachträglich im organisatorischen Rahmen von *sequentiellen Treatments* korrigiert werden können (vgl. auch CRONBACH & GLESER 1957). „Übergangsmöglichkeiten“ gehören sicher zu den wichtigsten Beratungsanlässen an einer Modellschule.

(8) Um die Erstellung psychologisch und pädagogisch interpretierbarer *informeller Leistungstests* als Teil eines Curriculums zu erleichtern, werden Handanweisungen geschrieben (unter Berücksichtigung des Mißtrauens gegen Tests, wie u. a. REISCHMANN 1974 feststellen konnte) und in persönlicher Arbeit mit den betroffenen Lehrern besonders die Anwendung auf aktuelle Probleme der Unterrichtsplanung diskutiert.

Es hat sich gezeigt, daß nur die problemorientierte Beratung in Verbindung mit konkreter Hilfestellung und Mitarbeit sowie einer nachgehenden Beratung bei Anwendungsschwierigkeiten einen dauerhaften Erfolg (auch hinsichtlich der vertrauensvollen Zusammenarbeit) bietet.<sup>8</sup> Es hat sich weiterhin gezeigt, daß curriculare Arbeiten vom realen Verhalten der Lehrer bei der Unterrichtsplanung ausgehen müssen. Von hier aus werden Schritte in Richtung auf ein Curriculum geleitet.<sup>9</sup> Wenn der Lehrer für seine Probleme diffuse und allgemeine Anweisungen erst in seine eigene Problematik übersetzen muß, er anschließend allein gelassen wird und er diese Arbeit obendrein noch neben seinem eigentlichen Deputat leisten muß, so ist er schon — aus welchen psychologischen Gründen auch immer — für eine weitere Beratung in Richtung auf *distale Konfliktlösungsmechanismen* verloren. Er verlegt sich dann nämlich auf *Rechtspositionen* oder Ansinnen dem Psychologen gegenüber, den Schüler *proximaler Befriedigungsmechanismen* zu unterziehen, oder vertritt allmählich eine *Vererbungstheorie der Begabung* (KOCH 1972). Damit wäre der zu beratende Lehrer für ein Vorantreiben des Schulmodells verloren.<sup>10</sup> — Wenn daher schulübergreifende Entwicklungsarbeit an Curricula betrieben wird, so müssen die verwertenden Lehrer entscheidend mit beteiligt werden.

(9) Der Berater für die Modellschule regt auch eine *allgemeine Diskussion* an, wie weit z. B. eine zweite Fremdsprache den Bildungszielen überhaupt entspräche, und ob es nicht wichtige Fächerinhalte, wie Psychohygiene, Lebensplanung, Rechtskunde usw. gäbe. Der Effekt kann in einer Modifikation des Fächerkanons gesehen werden. Er kann aber auch darin bestehen, die Zielsetzungen der Fächer auf die Bildungsziele schärfer zu durchdenken, damit nicht Inhalte in die künftige Regelschule übernommen werden, welche der Innovation widersprechen.

(10) Insbesondere wird der *Zeitpunkt der Diagnose von Leistungen* einer Betrachtung unterzogen. Bisher scheint es so zu sein, daß bei zwei Unterrichtseinheiten, die nicht miteinander zusammenzuhängen brauchen, die Note in der einen Voraussetzung für eine Kurszuweisung in der anderen ist (z. B. Musiknoten als Indikator für Erfolg in Französisch), obwohl die Voraussetzungen für beide sehr unterschiedlich sind. So etwa bei der Beziehung zwischen Geometrie und Analysis, Aufbau grammatikalischer Strukturen und Lyrik-Interpretationen u. a. m. Eine Abhilfe scheint wohl die Kurszuweisung auf Grund gemessener Lernzielvoraussetzungen der Schüler darzustellen (BERG, HOFFMANN, SCHELLINGER & WILD i. Vorb.).

(11) Endlich muß dafür Sorge getragen werden, daß das Curriculum, z. B. Latein oder Deutsch im C-Kurs, eingebettet wird in gewisse Perspektiven, welche die Verwendungsmöglichkeiten des Gelernten aufzeigen.

(12) Die Beteiligten an der systematischen Beratung werden gebeten, über den Verlauf der verschiedenen Phasen der Beratung an Modellschulen Protokolle zu führen. Sie sollen die *Verallgemeinerung der Behandlung von Problemen* an Schulen durch Beratung möglich machen. Insbesondere müssen diese Protokolle einer Diskussion durch die Beteiligten unterzogen werden.

(13) Ein ganz anderer Typ der Beratung wird betroffen, wenn das Curriculum einschließlich seiner Zuweisungs- und Differenzierungskriterien fertiggestellt ist. Die Kriterien, nach denen Beratung zu erfolgen hat, müssen in objektiver Weise vorliegen, damit auch weniger geschulte Beteiligte eine vergleichbar optimale Beratung auf Grund der vorhandenen Informationen vornehmen können (HOFFMANN 1974b). Methoden der Beratung an Modellschulen, welche nicht in dieser Weise *objektivierbar* sind, sind nicht auf den Beratungsdienst und die Organisation einer zukünftigen Regelschule übertragbar. Eine solche Art der Beratung ist daher abzulehnen.

Schließlich ist noch eine Perspektive in diesem Zusammenhang von Bedeutung: Sobald die *Statusprobleme* der Berater, besonders aber der Psychologen an einer Schule, durch Übertragung größerer Verantwortung gelöst sind (HOFFMANN 1975), kann die Erfüllung von Beratungsaufgaben restriktiver Art auf *ethische Barrieren* bei den Beratern stoßen. Bereits im Stadium der Modellversuche sollte dem daher Rechnung getragen werden. Nach RAIMY (1970) muß man jedoch diesbezüglich ziemlich pessimistisch sein.

Dieses Kapitel zeigte am Anlaß der Beratung zur Interessenstrukturierung, wie verwoben und vielfältig Beratungsaufgaben an Modellschulen auftreten müssen. Sie können nicht nur von einem Berater erfüllt werden; und Berater in vergleichbaren Positionen werden ihre Aufgaben verschieden erfüllen. Schließlich werden auch verschiedene Schwerpunkte gesetzt werden können (PIELSTICK 1970, HOFFMANN 1975). Die Differenzierung wird, will man TROW (1966) Glauben schenken, stark zunehmen.

Die *Schwerpunktbildung* stellt ein ethisches Problem *für Berater* dar, das demjenigen *von Lehrern* ähnlich ist, die sich gegen experimentelle Vorgehensweisen in ihren Klassen stellen; zum Teil wollen sie nicht, daß Kinder von bestimmten Kulturtechniken ausgeschlossen werden.

Der Berater an einer Modellschule muß sich nämlich bei aller noch zu erwartenden Schwerpunktbildung darauf verlassen können, daß alle systematischen Maßnahmen der Beratung ergriffen oder vorbereitet werden; auch diejenigen, welche er nicht selbst vollziehen kann. Die Bürokratie sowie die Adressaten der Beratung müssen für die flankierenden Maßnahmen Sorge tragen, so daß sich nicht aus der *Beschränkung* des einzelnen Beraters in der Modellschule einseitig proximale Befriedigung institutionell verselbständigt (HOFFMANN 1974 b), was oft als Alibifunktion des Psychologen apostrophiert wird. Dies setzt allerdings bei allen Beteiligten an der Schulreform, und speziell an den Modellschulen, eine neue Auffassung von Schulbürokratie voraus. Darüber soll in Auszügen das letzte Kapitel handeln.

## 6.2. Beratung für Modellschulen und schulbürokratische Strukturen

Die Rolle, welche hier einer Beratung zugewiesen wird, kann offenbar nicht isoliert von der Schulbürokratie und deren Abhängigkeit wiederum von politischen Entscheidungsträgern gesehen werden.

Im Falle älterer Beratungskonzeptionen (KIRCHHOFF & WIESE 1959) hat Beratung in einer *zweckrationalen Verwaltung* (WEBER 1964) der Schule (FÜRSTENAU 1968) die Aufgabe, die störungsfreie Reglementierung schulischer Prozesse mit neuen wissenschaftlichen Methoden zu gewährleisten. Daß bei der Planung von Modellschulen kaum Psychologen beteiligt waren und sind, sie vielmehr erst bei den ersten Anlaufschwierigkeiten eingesetzt wurden, kann als Beleg für diese Funktion der Beratung angesehen werden. Die Forderung nach „Therapie in Schule“, nach „Medizinmanntätigkeit“<sup>11</sup>, sowie der Versuch, „das Kind in seinem Einzelschicksal zu begreifen und dadurch seine Stellung im Klassenzimmer zu verstehen“ (KIRCHHOFF & WIESE 1959, S. 485), entsprechen solchen einseitigen *Entstörungstätigkeiten*. Dies *kann unter anderem* zu den Aufgaben einer Beratung an Modellschulen gehören; doch sichert diese Art der Beratung keineswegs, daß Störfaktoren, welche u. a. in der Organisation der Schule liegen mögen, beseitigt werden. Demgegenüber setzen die bildungspolitischen und pädagogischen Konzeptionen für eine „Schule der Zukunft“ und auch deren Planung implizit eine Bürokratie voraus, welche nach dem „*Human-Relations-Modell*“ arbeitet. Sie tritt zwangsläufig in Konflikt mit der herkömmlichen zweckrationalen Schulverwaltung (u. a. FÜRSTENAU 1968, AURIN u. a. 1973). Dies wird z. B. durch die Einrichtung einer Planungsabteilung unabhängig von der Schulabteilung in einem Kultusministerium dokumentiert.

Wenn *wissenschaftliche Begleitung als Effizienzüberprüfung* (z. B. WEISS 1972) den Widerstand der Lehrerkollegien einiger Modellschulen hervorruft, die vor allem ihre modellspezifischen Lern- und Bildungsziele repräsentiert sehen wollen, wenn Lehrer an Modellschulen eine starke Konferenzbelastung auch ohne Deputat auf sich nehmen, Schüler und Eltern sich besonders stark in der Schule engagieren, wenn Berater selbst ihr Unbehagen an einer reinen proximalen Individualberatung artikulieren und selbständig statistische Analysen über Daten von ihrer Zentrale vornehmen, dann sind diese Verhaltensweisen Anzeichen dafür, daß Modellschulen eher nach *Normen des Human-Relation-Modells* arbeiten, obwohl die vorhandenen bürokratischen Strukturen dem entgegenstehen.

Hier hat der Berater zusätzlich zur proximalen Konfliktlösung auch andere Funktionen wahrzunehmen: „Neben den angeforderten Informationen (müssen) vor allem solche kraft eigener Entscheidungen der unteren Instanzen (hier eben: die Berater für die Modellschulen im Gefüge der bestehenden Schulorganisation sowie der wissenschaftlichen Begleitung und Betreuung) nach oben gelangen, die *Hilfe von der Organisationsleitung* anfordern, die nur sie auf Grund ihrer umfassenden Funktion zur Erreichung des Organisationszweckes (hier: der Bildungsziele) zu geben vermag“ (FÜRSTENAU 1968, S. 42). Diese Hilfe und die Rückmeldung von oben ist für den Berater deshalb besonders



wichtig, weil die Tätigkeit an den Modellschulen, weitaus mehr als bei anderen Beratungsanlässen, abhängig ist von den Erkenntnissen anderer Institutionen, auf die er infolgedessen direkten oder indirekten Einfluß haben muß. „Die Erkenntnisse aus der Beratung in der Schule sollen bei der *Planung* von Unterricht und Erziehung berücksichtigt werden“ (Beschluß der KMK 1973; Hervorhebung von mir).

Empirische Ergebnisse zur eben angeführten Bürokratieforschung stammen aus dem interdisziplinären Gebiet der Organisationsentwicklung (Sammelreferat von FRIEDLANDER & BROWN 1974). Danach muß man davon ausgehen, daß in einer Organisation, wie das Schulsystem sie darstellen mag, eine Änderung allein der Technologie (z. B. mehr Medien, sechseckige Räume, verstellbare Wände, schönere Mitschulanlagen usw.) oder allein der Organisationsstruktur (Gesamtschulen per Erlaß einrichten, ohne entsprechende Vorbereitungen zu betreiben) oder der Beteiligten (z. B. Störungen des Schulalltags durch Schüler-Beratung oder Unterrichtsbeobachtungen usw.) zum Mißerfolg führt, auch wenn wissenschaftliche Begleitung und Beratung an diesen isolierten Handlungen beteiligt waren.

Aus dieser Sicht zeigt ein Mangel des Beschlusses der KMK zur Beratung in der Schule (1973) folgende Perspektiven: Wird die sogenannte *Rückkoppelung* nicht noch nachträglich institutionalisiert, dann werden sich Berater an Modellschulen weiterhin ihren Statusproblemen widmen müssen, statt ihren eigentlichen (oben skizzierten) Aufgaben.

Die Untersuchungen von WALTON (1967, 1969) zeigen nämlich, daß zur Verarbeitung von Konflikten zwischen Gruppen in einer Organisation, wenn Dritte (wie Berater für die Modellschulen sie darstellen können) beteiligt werden, folgende direkte und indirekte Einwirkungsmöglichkeiten zur Verfügung stehen müssen:

- (1) Konflikttendenzen können durch personale und strukturelle Veränderungen reduziert werden (man frage sich, wie dies bei der derzeitigen Form des Beamtenstatus' möglich ist).
- (2) Über wesentliche Streitfragen können prinzipiell Entscheidungen herbeigeführt werden (es gibt aber noch keine verbindlichen Kataloge für Bildungsziele).
- (3) Der Dritte kann bei der Verarbeitung von offenen Konflikten behilflich sein.
- (4) Er kann eine Veränderung von Beziehungen zwischen den Beteiligten erleichtern.

Wenn die gesamte Organisation eine erfolgreiche Entwicklung durchmachen soll, werden zusätzlich folgende Faktoren wirksam sein müssen:

- (1) ein starker interner oder externer Druck, der die Veränderung vorantreibt,
- (2) von diesem anfänglichen Druck aus die allmähliche Beteiligung mehrerer Hierarchiestufen einschließlich der Spitze der Organisation an Diagnosen und Veränderungsmaßnahmen,
- (3) Beteiligung mehrerer an der Entscheidung anstatt einseitiger oder delegierter Entscheidungen (GREINER 1967).

Die Verknüpfung der neuen Ziele mit bestehenden internen und externen Tätigkeiten allein auf der untersten Ebene der Organisation (BUCHANAN 1971) hat im allgemeinen wenig Erfolg.

Was für die gesamte Organisation der Bürokratie gilt, bestimmt auch in besonderem Maße die Beratung für die Modellschulen. Sie zeigt für die Bundesrepublik eine neue Möglichkeit der Einwirkung auf die Institutionen des Erziehungswesens. Eine ausreichende Repräsentation und Mitwirkung der Beratungsinstitutionen für die Modellschulen auf allen Ebenen der Schulbürokratie einschließlich der Referentenebene in Kultusministerien scheint daher langfristig für eine Schulreform unter Verwendung der Modellschulen unumgänglich, damit eine systematische Bildungsberatung für den Lernenden der Zukunft aufgebaut werden kann.

### *Anmerkungen*

<sup>1</sup> Diese Arbeit wäre nicht möglich gewesen, ohne die Erfahrungen von Psychologen für Modellschulen zu verwerten. Ich möchte allen Kollegen dafür danken. Wenn ich weder ihre eigenen noch meine Berichte jeweils zitiert habe, so bitte ich, das nachzusehen: Tatsächlich befinde ich mich in einem Konflikt zwischen wissenschaftlicher Redlichkeit, nämlich die Erfahrungen anderer auch unter ihrem Namen zu verwenden, und rechtlichen Vorschriften durch Kultusministerien, welche die Vertraulichkeit der Berichte von Psychologen für Modellschulen verlangen. Angesichts der Notwendigkeit, Erfahrungen anderen zugänglich zu machen (welche ebenfalls zu den Aufgaben der Beratung gehört), habe ich mich an manchen Stellen zu anonymen Formulierungen entschließen müssen. Für künftig kann ich die Kollegen in den Schulen und deren Verwaltungen bitten, für Veröffentlichungen mehr Sorge zu tragen, um die Transparenz zu erhöhen.

<sup>2</sup> Vgl. Kap. 6.1.3.3., dagegen aber die Geschichte der belgischen Schulpsychologie bei PASQUASY (1972).

<sup>3</sup> Natürlich nur ex-post-facto.

<sup>4</sup> Sofern man psychologisches Handeln als Mittel zur Verwirklichung pädagogischer Zielvorstellungen akzeptieren will (mit allen Konsequenzen, die auch das Mittel für den Zweck hat), läßt sich aus den Erfahrungen mit der Verhaltenstherapie (z. B. BANDURA 1968) ein anderer Bezugsrahmen für Beratung an Modellschulen wählen: Die Methode der kontrollierten Umgebung (BURCHARD 1967). Der Schüler wird mit seinem gesamten Verhalten einer Umgebung ausgesetzt, die von den Bildungszielen her bestimmt ist. Das bedeutet die Einbeziehung sowohl der proximalen als auch der distalen Veränderungen, weil eben beide von den Zielen her beeinflußt sein können, sofern man sie im Griff haben will. Dieser ökologische und verhaltens-therapeutische Aspekt im weitesten Sinne kann hier aus Raumgründen nicht abgehandelt werden (HOFFMANN, i. Vorb.).

<sup>5</sup> Hier soll gezeigt werden, wie unter Berücksichtigung des Bezugsrahmens systematische Bildungsberatung an Modellschulen verlaufen kann. Wenn hier nur von Differenzierung „Latein-Französisch“ die Rede ist, dann bedeutet dies nicht, daß andere Probleme („Beratungsanlässe“) nicht in ähnlicher Weise bewältigt werden können. Vielmehr wird hier, weil Kultusministerien Erfahrungsberichte der Psychologen für Modellschulen im allgemeinen nicht freigeben, Erfahrung aus der Bewältigung einer Reihe von Anlässen zusammengefaßt unter dem Problem einer Differenzierung, wobei jeweils konkrete Tatbestände vorlagen, die hier aber nicht lokali-

siert werden dürfen. Diese Zusammenfassung dient der Übersicht, ist jedoch nicht vollständig und bedeutet daher auch keine Beschränkung auf die vorliegenden Maßnahmen oder Anlässe.

- <sup>6</sup> Dies betrifft auch die oft mangelhafte Koordination von Schulbehörde und Instituten für wissenschaftliche Begleitung. Fragebögen werden verschickt, die dann ohne Erlaß nicht beantwortet werden.
- <sup>7</sup> Man denke an die Kritik von ROLFF (1974), nach der Nachmittagsunterricht als Anzeichen für das Aufblähen einer Ganztagschule zu einer Leistungsschule gelten kann. Man denke auch an die antiindividuellen Klassengrößen.
- <sup>8</sup> Auf die Probleme der Ausbildung von Lehrern und Beratern zu diesem Zweck kann ich hier nicht eingehen. Doch sei die Einwirkungsmöglichkeit der systematischen Bildungsberatung gefordert.
- <sup>9</sup> Leider fehlt bis jetzt ein psychologisch akzeptabler Algorithmus für den Übergang von der intuitiven Unterrichtsplanung bis zur curricularen Arbeit.
- <sup>10</sup> Übrigens ist er das auch durch „unpädagogische“ Verwaltungsarbeit. Konflikte zwischen pädagogischen Innovationsabsichten und Verwaltungstätigkeit begrenzen die Arbeit des Beraters in einer zweckrationalen Verwaltung. Davon mehr unter Kap. 6.2.
- <sup>11</sup> Wie REICHENBECHER sie apostrophiert hat (mündliche Mitteilung anlässlich eines Vortrages auf der 1. Bundeskonferenz für Schulpsychologie und Bildungsberatung 1974, Sylt); vgl. auch SKUROW & DIZENHUIZ 1973, STRAUMANN 1974.

### *Literaturverzeichnis*

- APOSTEL, L., 1960. Towards the formal study of models in the non-formal sciences. *Synthese*, 12, 125–161.
- AURIN, K., 1973. Zur Eingliederung von Beratungssystemen in Schulzentren und Gesamtschulen, in: AURIN, K., u. a., 44–56.
- AURIN, K., GAUDE, P. & ZIMMERMANN K., 1973. Die Funktion der Bildungsberatung für die Reform des Bildungswesens, in: (dies.) (Hrsg.), *Bildungsberatung — Perspektiven ihrer Entwicklung in der Bundesrepublik Deutschland*, Frankfurt/M., 4–21.
- AUSTIN, J. J., 1972. School Psychology as a value science? *School Psychology Digest*, 1, 9–13.
- BANDURA, A., 1968. *Principles of behavior modification*, New York.
- BARDON, J. J., 1969. School Psychology and School Psychologists: An Approach to an old Problem, *American Psychologist* 23, 187–194.
- BECKMANN, H. K., 1974. Vom Schulversuch zur Regelschule — Über die Gefahren eines Abbruchs von Gesamtschulversuchen. *Westermanns Pädagogische Beiträge*, 3, 129–136.
- Beratung in Schule und Hochschule, Beschluß der Kultusministerkonferenz vom 14. 9. 1973.
- BERG, HOFFMANN, H.-V., SCHELLINGER & WILD, Kurszuweisung nach Lernzielvoraussetzungen (in Vorb.).
- BERK, M. R., 1972. Effects of mental health consultation on teacher-child interaction. *Dissertation Abstracts International*, 33 (1–A), 186.
- BOEHM, A. E. & WEINBERG, R. A., 1970. The psychologist learns curriculum. *Journal of School Psychology*, 8, 19–21.
- BOESCH, E. E. & ECKENBERGER, H., 1969. Methodische Probleme des interkulturellen Vergleichs, in: GRAUMANN, C. F. (Hrsg.), *Handbuch der Sozialpsychologie*, 1. Halbband, Göttingen, 515–566.
- BUCHANAN, P. C., 1971. Crucial Issues in Organization Development, in: HORN-

- STEIN, H. A., BUNKER, B. B., BURKE, W. W., GINDES, M. & LEWICKI, R. J., Social Intervention: A Behavioral Science Approach. New York, 386—400.
- BURCHARD, J. D., 1967. Systematic Socialization: A programmed environment for the rehabilitation of antisocial retardates. *Psychological Records* 17, 461—476.
- CARR, L. P., 1972. A study of the change in attitudes toward psychological services on the part of teachers participating in a psychological in-services model. *Dissertation Abstracts International Dec.*, Vol. 33 (6—A), 2759.
- CHOPRA, P., 1967. The Psychologist and Teacher Training, *Australian Psychologist* 2.
- CONNOLLY, K. & BRUNER, J., 1974. The Growth of Competence. New York.
- CRONBACH, L. J. & GLESER, G. C., 1957. *Psychological Tests and Personal Decisions*. Urbana.
- Deutscher Bildungsrat (Hrsg.), 1968. Zur Einrichtung von Schulversuchen mit Gesamtschulen. Empfehlungen der Bildungskommission. Stuttgart.
- Deutscher Bildungsrat, 1974. Aspekte zur Planung der Bildungsforschung. Stuttgart.
- ECKENBERGER, L. H., 1973. Methodological issues of cross-cultural research in developmental psychology, in: NESSELROADE, J. R. & REESE, H. W. (Hrsg.), *Life-span developmental psychology — methodological issues*. New York, 43—64.
- EDWARDS, R. P., 1971. The role and function of the school psychologist. *Western Carolina University Journal of Education*, Vol. 2 (3), 10—13.
- FRIEDLANDER, F. & BROWN, L. D., 1974. Organization Development. *Annual Review*, 25, 313—341.
- FÜRSTENAU, P., 1968. Neuere Entwicklungen der Bürokratieforschung und das Schulwesen. Ein organisationssoziologischer Beitrag. In: ZIFREUND, W. (Hrsg.), *Schulmodelle, programmierte Instruktion und technische Medien*. München, 30—46.
- FURTH, H. G., 1973. Piaget für Lehrer. Düsseldorf.
- Gemeinnützige Gesellschaft Gesamtschule e. V. (Hrsg.), *Gesamtschule 1971, Situation und Probleme*. Bericht der Arbeitstagung vom 2.—4. 12. 1971 in Dortmund.
- GREINER, L. E., 1967. Patterns of Organizational Change. *Harvard Business Review*, 45, 119—128.
- HARNISCHFEGER, H. & HEIMANN, G., 1970. Rechtsfragen der Gesamtschule, in: *Deutscher Bildungsrat (Hrsg.), Gutachten und Studien der Bildungskommission, Band 13*. Stuttgart, 11—66.
- HOFFMANN, H.-V., 1974 a. Planungsgrundlagen für Struktur und Lernabfolge eines komplexen fächerübergreifenden Unterrichtsinhaltes, gezeigt am Sachverhalt des „Gleichgewichtes“. Gießen (unveröffentlicht).
- HOFFMANN, H.-V., 1974 b. Konsequenzen für die Konstruktion informeller Leistungstests aus der formalstatistischen Analyse und der kognitionspsychologischen Interpretierbarkeit von Analysedaten eines lernzielorientierten Mathematiktests. Referat gehalten anlässlich der 1. Bundeskonferenz für Schulpsychologie und Bildungsberatung am 25. 9. 1974 in Westerland/Sylt (unveröffentlicht).
- HOFFMANN, H.-V., 1975. Perspektiven, Probleme und Aufgaben psychologischer Tätigkeit im Bildungswesen. In: ARNHOLD, W. (Hrsg.), *Texte zur Schulpsychologie und Bildungsberatung*. Braunschweig.
- HOFFMANN, H.-V., Ökologische Entwicklungstheorien und systematische Bildungsberatung in der Schulreform (in Vorb.).
- HOFFMANN, H.-V., KÜFFNER, H. & WAKENHUT, R., 1974. Formalstatistische Analyse und kognitionspsychologische Interpretierbarkeit bei einem lernzielorientierten Mathematiktest. Berichte aus dem Fachbereich 06 Psychologie der Justus-Liebig-Universität, Gießen (unveröffentlicht).
- JOHNSTONE, J. N., 1974. Mathematical Models Developed for Use in Educational Planning: A Review. *Review of Educational Research*, 4, 177—201.
- KÄMMERER, W., 1971. Einführung in die mathematischen Methoden der Kybernetik. Berlin.
- KIRCHHOFF, H. & WIESE, H., 1959. Schulpsychologie und Schuljugendberatung, in:

- HETZER, H. (Hrsg.), Handbuch der Psychologie, Band 10, Pädagogische Psychologie. Göttingen, 484—501.
- KLAFKI, W., 1970<sup>2</sup>. Die integrierte Gesamtschule, in: KLAFKI, W., RANG, A. & RÖRS, H. (Hrsg.), Integrierte Gesamtschule und Comprehensive School. Braunschweig.
- KLEINSCHMIDT, G., 1974. Curriculumentwicklung in zehn westlichen Industrieländern. Neue Unterrichtspraxis, 5, 268—276.
- KOCH, J. J., 1972. Lehrer, Studium und Beruf. Ulm.
- LIGHTHALL, F. F., 1968. Implications of a social psychological definition of "problem" for intervention in school systems. Proceedings of the 76th Annual Conention of the American Psychological Association, 3, 583—584.
- LISTER, I., 1974. Entschulung und freie Schulen: Herausforderung und Grenzen radikaler Reform. Bildung und Erziehung, 27/5 (1974), 329—337.
- PASQUASY, R., 1972. School psychology: II. Methods and perspectives. Psychologica Belgica, Vol. 12 (2), 227—253.
- PETRAS, D. A., 1969. A look at school psychology. Child Study Center Bulletin, State University Coll. New York, Buffalo, 5 (3), 58—62.
- PIAGET, J., 1972. Theorien und Methoden der modernen Erziehung. Wien.
- PIELSTICK, N. L., 1970. The appropriate domain of the school psychologist, Journal of School Psychology, Vol. 8, 317—321.
- RAAPKE, H.-D., 1973. Experimente und Durchsetzungsmodelle. Westermanns Pädagogische Beiträge, 25, 528.
- RAIMY, R. V., 1970. Problems of the practicing school psychologist. Professional Psychology, 1, 235—237.
- REISCHMANN, J., 1974. Der Einsatz von Tests in der Schule (Stellungnahme zu W. ZENCH: Was spricht gegen die Anwendung von Testverfahren in DS 1973, 340—348). Die Deutsche Schule, 66, 276—284.
- ROBERTS, R. D., 1970. Perception of actual and desired role functions of school psychologists by psychologists and teachers and critical behavior in role fulfillment. Dissertation Abstracts International, 30 (7—A), 2860.
- ROHRACHER, H., 1965<sup>5</sup>. Einführung in die Psychologie. Wien.
- ROLFF, H. G., 1974. Ganztagschulen und Bildungszentren in der Zwickmühle. Schulmanagement, 5, 5—6.
- ROOSA, L. W., 1972. Planning the utilization of school psychological services: A systems approach. Dissertation Abstracts International (Oct.), Vol. 33 (4—A), 1528.
- SEEL, H., 1974. Zu den österreichischen Schulversuchen mit Gesamtschulen. Erziehung und Unterricht, 434—443.
- SEGERER, K. M., 1974. Mehr Chancengleichheit durch Schulberatung? Welt der Schule, 27/11, 384—390.
- SEPPEZ, P. V., 1972. School psychology and the community: An intersection of sets. Psychology in the Schools (Oct.), Vol. 9 (4), 370—374.
- SKOWRONEK, H., 1973. Kann educational guidance dem Schulversager helfen? In: AURIN, K. u. a., Bildungsberatung. Frankfurt, 72—80.
- SKUROW, N. R. & DIZENHUZ, I. M., 1973. Teaching about teaching: A programm sensitizing child psychiatry fellows to schools. Journal of the American Academy of Child Psychiatry (Apr.), Vol. 12 (2), 354—365.
- SPADA, H., 1973. Denk- und Lernmodelle der Rasch-Meßtheorie unter psychologisch-formalen und didaktischen Aspekten, in: SPADA, H., HÄUSSLER, P. & HEYNER, W. (Hrsg.), IPN-Arbeitsbericht Nr. 5: Denkopoperationen und Lernprozesse als Grundlage für lernorientierten Unterricht. Kiel.
- STRAUMANN, P. R., 1974. Bildungspolitische Aspekte der Ausbildung und Beschäftigung von Psychologen in der BRD. Psychologische Rundschau, 25/2, 91—110.
- TACK, H., 1969. Mathematische Modelle in der Sozialpsychologie, in: GRAUMANN, C. F. (Hrsg.), Handbuch der Sozialpsychologie, 1. Halbband. Göttingen, 232—265.

- TAYLOR, P. H. & JOHNSON, M., 1974. Curriculum Development — A Comparative Study. London.
- THOMAE, H., 1960. Der Mensch in der Entscheidung. München.
- TODT, E., 1973. Untersuchungen über die Motivation zur Beschäftigung mit naturwissenschaftlichen Problemen in der Sekundarstufe I. in: Hessischer Kultusminister (Hrsg.), Bildungspolitische Information, 21 f.
- TODT, E., ARBINGER, R., SEITZ, H. & WILDGRUBE, W., 1974. Untersuchungen über die Motivation zur Beschäftigung mit naturwissenschaftlichen Problemen (Sekundarstufe I: Klassenstufe 5—9) (Biologie und Physik). Gießen.
- TOMLINSON, J. R., 1973. Accountability procedures for psychological services. Psychology in the schools, Jan. Vol. 10, 42—47.
- TROW, W. C., 1966. The Future of School Psychology by Extrapolation. Psychology in the Schools, 3, 131—139.
- WALTON, R. E., 1967. Third Party Role in Interdepartmental Conflict. Ind. Relat., 7, 29—43.
- WALTON, R. E., 1969. Interpersonal Peacemaking: Confrontations and Third Party Consultation. Reading, Mass.
- WEBER, M., 1964. Wirtschaft und Gesellschaft. Köln.
- WEHLE, G., 1974. Innovation; Modewort oder erziehungswissenschaftlicher Begriff. Westermanns Pädagogische Beiträge, 3, 123—128.
- WEISS, R. H., 1972. Wissenschaftliche Begleitung der Modellschulen Baden-Württembergs. Villingen.



## 7. Möglichkeiten und Grenzen interner und externer Systemberatung im Raum der Schule

### 7.1. Einleitung

Im Strukturplan des Deutschen Bildungsrates wird die „Bildungsberatung als ein Strukturelement“ eines künftigen Bildungswesens herausgestellt und mit einer auf allen Schulstufen zu intensivierenden Individualisierung und Differenzierung des Lernens begründet.<sup>1</sup> Seit seiner Veröffentlichung hat sich die Diskussion um Ziele und Organisationsformen der Beratung in Schule und Hochschule verstärkt und in fast allen Bundesländern zu Aktivitäten geführt, die der Planung neuer oder der Erweiterung bestehender Beratungsinstitutionen dienen. Die inhaltlichen und zielbezogenen Aussagen zum Thema „Bildungsberatung“ lassen eine Akzentuierung der auf den einzelnen Lernenden ausgerichteten Beratungsformen und -aktivitäten erkennen, wenngleich gelegentlich auch auf die Notwendigkeit der „Systemberatung mit dem Ziel, Systemveränderung und -erneuerung einzuleiten“ (AURIN u. a. 1973, S. 23), hingewiesen wird. Dieser wichtige Aspekt ist jedoch bisher weder im Hinblick auf seine möglichen innovativen Funktionen für das Bildungswesen noch unter Zielvorstellungen der Prävention von Lern- und Verhaltensstörungen, der Evaluation bestimmter didaktisch-organisatorischer Veränderungen oder der Optimierung von Lehr-Lernprozessen dargestellt worden. Dies nachzuholen, ist Ziel der folgenden Ausführungen.

Vorab seien die unterschiedlichen Zielvorstellungen von Individualberatung und Systemberatung grob skizziert. Die individuumorientierte Beratung will dem einzelnen Schüler auf der Grundlage pädagogisch-psychologisch fundierter Diagnosen Orientierungs- und Lernhilfen anbieten, die eine optimale Verwirklichung seiner Interessen und Fähigkeiten innerhalb eines gegebenen Schulsystems ermöglichen, mindestens aber begünstigen. Der systemorientierte Beratungsansatz beansprucht demgegenüber, Schule in ihren verschiedenen strukturell-organisatorischen Varianten und inhaltlichen Zielvorstellungen zu planen, zu beobachten und durch Beratung verschiedener Adressatengruppen so zu verändern, daß das System den Intentionen und Bedürfnissen von Lernenden und Lehrenden möglichst befriedigend angepaßt wird. Letztlich dienen beide Ansätze dem Individuum und seiner Selbstverwirklichung, soweit Schule als Teil eines größeren Systems von Sozialisationsinstanzen dazu beitragen kann.



## 7.2. Begriffsklärungen

Als Beschreibungs- und Orientierungsmodell findet der Systembegriff auch in der Erziehungswissenschaft immer häufiger Verwendung. Dabei werden unterschiedliche Ansätze mit dem Begriff „System“ bezeichnet. Im Bereich der Unterrichtsplanung wird er vor allem von der kybernetischen Pädagogik und Didaktik (FRANK 1969, v. CUBE 1968) in Anspruch genommen. Der Beobachtung und Analyse von unterrichtsbezogenen Interaktions- und Kommunikationsprozessen, speziell den für diese Zwecke entworfenen Methoden (z. B. Prozeßanalyse, Interaktionsanalyse, soziometrischer Test), liegen entweder ein interaktionistisch (BALES 1951, CHAPPLE 1940, FLANDERS 1970) oder ein feldtheoretisch orientierter Systembegriff zugrunde (LEWIN 1951, WINNEFELD 1967). Der strukturell-funktionale Systembegriff, der in der Rollentheorie von PARSONS (1964) entwickelt wurde, hat sich für die Analyse von sozialen und funktionalen Rollen und Rollenkonflikten im Raum der Schule als fruchtbar erwiesen. Auch der Erziehungsbegriff selbst ist vor kurzem von KLAUER (1973) einer systemtheoretischen Analyse unterzogen worden. Diese keineswegs vollständige Übersicht über Verwendungsmöglichkeiten und Anwendungsbereiche des Systembegriffs sollte den Hintergrund andeuten, vor dem ein die Schule als Ganzes umgreifender und beschreibender Systembegriff nun zu entwickeln ist.

Betrachtet man die Institution Schule unter organisationssoziologischen Aspekten (ETZIONI 1967, FÜRSTENAU 1971a, MAYNTZ 1963), so kann man mit KLAUFKI (1970) folgende Aspekte herausstellen:

“(1) die Organisationsziele,

(2) die Personen und Personengruppen in der Institution, ihre Funktionen und Rollen,

(3) die Prozesse, die sich zwischen den einzelnen Funktions- und Rollenträgern in der Institution abspielen“ (S. 193).

Diese die Binnenstruktur der Schule bestimmenden Merkmale müssen durch äußere Organisationsmomente — wie Schulart, Schulstufe, Schulform — ergänzt werden. Ferner besteht eine Wechselwirkung zwischen der Schule und den außerhalb ihrer Binnenstruktur zu lokalisierenden Faktoren: Eltern, Schulaufsicht, Öffentlichkeit, Interessengruppen, Schulträger.

Das System „Schule“ wäre unter Berücksichtigung der genannten Bestimmungsmerkmale zu verstehen als *eine zielgerichtete formelle Organisation von Personen und Prozessen zur Verwirklichung unterrichtlicher und erzieherischer Aufgaben.*<sup>2</sup>

Diese Definition erlaubt eine den spezifischen Problemen und Aufgaben jeweils angemessene — erweiterte oder eingeschränkte — Verwendung des Systembegriffs. Schule könnte demnach verstanden werden als

— einzelnes System mit spezifischen Organisations- und Strukturmerkmalen,  
— Stichprobe oder Gesamt strukturähnlicher Systeme (Grundschulen, Hauptschulen, Gymnasien, Gesamtschulen u. a.),

— Gesamt schulischer Systeme innerhalb des Bildungswesens.

Das System „Schule“ wäre ferner in folgenden Zusammenhängen zu sehen:

— im Rahmen der sozialen Umwelt und seiner Subsysteme, wie Familie, außerschulische Bezugsgruppen, Interessengruppen, Verbände, Parteien usw.,

— im Rahmen des institutionalisierten Bildungswesens und seiner Entwicklungstendenzen,

— im Rahmen der gesamtgesellschaftlichen Strukturen, Prozesse und Probleme.

Unter *Systemberatung* sind demgemäß alle *Aktivitäten* zu verstehen, die von einzelnen Personen, Gruppen oder Institutionen entwickelt werden, *um das Schulsystem als Ganzes, einzelne Teilsysteme (z. B. Schulstufen, Schulformen) oder einzelne Schulen zu beobachten, zu analysieren und durch Beratung zu verändern*. Dabei kann sich Beratung einerseits orientieren an den vom jeweiligen System verfolgten Zielen und die Erreichung dieser Systemziele zu unterstützen versuchen. In diesem Sinne würde Systemberatung der *Optimierung* bestimmter Prozesse oder Strukturen innerhalb des Systems dienen, ohne die Systemziele selbst zu analysieren oder zu modifizieren. Zum anderen kann Systemberatung auf der Grundlage systematischer Beobachtungen und Analysen bestehender Schulsysteme zur Entwicklung neuer Zielvorstellungen beitragen, die ihrerseits Systemänderungen notwendig machen. Unter diesem Aspekt würde Systemberatung eher *innovative* Funktionen erfüllen, insbesondere wenn sie an der Planung neuer Systeme (z. B. Schulversuche, Modellschulen, grundsätzliche Strukturveränderungen innerhalb des bestehenden Systems) beteiligt wird. Systemberatung kann unterschiedlich organisiert werden, je nach den spezifischen Funktionen, die ihr die Klienten (z. B. Lehrer, Schüler, Schulverwaltung) in Form von Fragen und Problemen zuschreiben oder die sie aus ihrem eigenen Selbstverständnis bestimmen kann.<sup>3</sup> Soll z. B. in einer integrierten Gesamtschule eine kontinuierliche Schullaufbahnberatung für alle Schüler institutionalisiert werden, so wäre der Schule nur partiell geholfen, wenn man die Interessenten über die möglichen diagnostischen Methoden, über Beratungstechniken und -formen und über bisher erprobte Organisationsmodelle von Schullaufbahnberatung informierte. Die Umsetzung dieser Informationen in konkrete Beratungsaktivitäten wäre erst dann gewährleistet, wenn eine für die Aufgaben der Schullaufbahnberatung hinreichend qualifizierte Gruppe von Lehrern zur Verfügung stünde. Information und Kompetenzerweiterung durch Weiterbildung müßten durch *externe Systemberatung* verwirklicht werden. Dabei würden Personen oder Institutionen<sup>4</sup> tätig werden, die außerhalb des zu beratenden Systems und unabhängig von ihm fungieren. Die Probleme der Institutionalisierung der Schullaufbahnberatung in der betreffenden Gesamtschule wären jedoch nur in einer längeren Beobachtungs- und Beratungsphase zu identifizieren und zu lösen, in der die bereits qualifizierten Lehrer und die externen Berater — in enger Kooperation mit den betroffenen Schülern und Eltern — zusammenarbeiten. In dieser Phase der Problemidentifikation und -lösung müßte gleichzeitig auf eine zunehmende Unabhängigkeit der schuleigenen Berater von externer Beratung hingearbeitet werden. Sobald die Bera-

tungslehrer selbständig weiterarbeiten und auch die Einarbeitung neuer Kollegen übernehmen, wäre die ursprünglich externe in eine *interne Systemberatung*, hier in Form der Schullaufbahnberatung, überführt worden.

Fassen wir zusammen: Wird Systemberatung von einzelnen oder mehreren Personen durchgeführt, die in ein bestimmtes Schulsystem funktional integriert sind, so sprechen wir von interner Systemberatung. Wird die Beratung dagegen von außerhalb des Systems stehenden und von ihm unabhängigen Personen wahrgenommen, so handelt es sich um externe Systemberatung. Zwischen diesen beiden „Organisationspolen“ gibt es eine Reihe von Mischformen, die sich – besonders im Zuge der Gesamtschulentwicklung – in einzelnen Bundesländern herausgebildet und bewährt haben.<sup>5</sup>

### 7.3. Grundintentionen der Systemberatung

Unabhängig von den unterschiedlichen Zielgruppen, an die sich eine wissenschaftlich fundierte Systemberatung wendet, unabhängig auch von verschiedenen großen Teilbereichen des Systems Schule, auf die sich Systemberatung erstrecken kann, ist zunächst zu klären, welche fundamentalen Ziele Systemberatung verfolgen und damit zur grundlegenden Orientierung ihrer vielfältigen Aktivitäten machen sollte.

Die das Schulsystem konstituierenden Prozesse lassen sich vier Bereichen zuordnen:

- Bereich der Planung,
- Bereich der Realisierung,
- Bereich der Evaluation,
- Bereich der Revision und Modifikation.

Sowohl die Makrostruktur des Gesamtsystems Schule in einer bestimmten historischen Situation und unter je spezifischen gesellschaftlich-ökonomischen Bedingungen wie auch die unterschiedlichen Mikrostrukturen der Subsysteme werden durch die in den genannten Bereichen ablaufenden Prozesse bestimmt.

Im Bereich der *Planung* hat Systemberatung primär die Aufgabe, Planungsprozesse durch wissenschaftliche Ergebnisse aus allen für Unterricht und Erziehung relevanten Disziplinen (Erziehungswissenschaft, Psychologie, Soziologie, Ökologie, Ökonomie u. a.) zu fundieren und zu steuern. Dabei kommt es nicht nur darauf an, die relevanten Ergebnisse in einer alle an der Planung Beteiligten verständlichen und nachvollziehbaren Form zu vermitteln, sondern vielmehr auch inhaltliche Zielvorstellungen zu entwickeln, die die Ergebnisse nahelegen. Eine Systemberatung, die sich auf die Vermittlungsfunktion zwischen Wissenschaft und bildungspolitischen Entscheidungsinstanzen beschränkt, würde ihren innovativen Möglichkeiten nicht gerecht und sich auf eine Position „wissenschaftlicher Neutralität“ zurückziehen, die sie zu einer beliebig verwendbaren Technologie machen würde. Damit soll nicht bestritten werden, daß Systemberatung ein möglichst umfassendes und vielfältiges instrumentelles Wis-

sen bereitzustellen hat, das die Realisierung von Zielvorstellungen begünstigt. Wichtig ist aber, daß gleichzeitig Ziel- und Entscheidungsalternativen angeboten werden, die u. U. frühere Zielentscheidungen in Frage stellen oder neue — wissenschaftlich begründbare und schulpolitisch wünschbare — Perspektiven für die Planung im Bildungswesen aufzeigen.<sup>6</sup> Die skizzierten Grundintentionen der Systemberatung im Hinblick auf Planungsprozesse gelten nicht nur für die „höheren“ oder zentralen Ebenen der Planung (z. B. KMK, Bildungsrat, Wissenschaftsrat), sondern auch für die Teilnahme an Planungen auf regionaler Ebene und die Erstellung von Strukturplänen für Schulversuche oder einzelne Schulen bzw. Schulstufen.

Die *Realisierung* von inhaltlich-strukturellen Zielvorstellungen, über die in der Planungsphase entschieden wurde, kann durch Systemberatung erleichtert und beschleunigt werden. Systemberatung würde also im Bereich der Durchführung von Erziehung und Unterricht unter je spezifischen schulorganisatorischen und personellen Bedingungen primär die Intention verfolgen, zur Optimierung von Prozessen, Funktionen und Strukturen beizutragen, die das Erreichen pädagogischer, didaktisch-curricularer und sozialer Ziele bedingen. Dabei wird Systemberatung nur dann ihre Optimierungsfunktion erfüllen können, wenn sie (1) an den Bedürfnissen aller an der Realisierung schulischen Lernens Beteiligten orientiert bleibt,

- (2) in enger Kooperation mit den Beteiligten Dysfunktionalitäten und Störvariablen innerhalb eines oder mehrerer Systeme zu identifizieren versucht,
- (3) die verantwortliche Beteiligung der Adressaten von Beratung an Such-, Finde- und Entscheidungsprozessen im Hinblick auf die funktionale Verbesserung des Systems zu sichern vermag,
- (4) die Verantwortung für Erfolg oder Mißerfolg bestimmter Optimierungsstrategien mit den Beratenen gemeinsam zu tragen bereit ist.

Der Bereich der *Evaluation* umfaßt alle schulinternen wie -externen Prozesse, die mittels Beobachtung, Messung und vergleichender Beurteilung der Wirksamkeit pädagogischer Maßnahmen zu erfassen versuchen. Mit dieser sehr allgemeinen Begriffsbestimmung wird die Vielfalt von Problemen und Fragestellungen angedeutet, die Gegenstand von Evaluation sein können. Die Messung und Beurteilung von Schulleistungen innerhalb einzelner Systeme, wissenschaftliche Begleit-, Kontroll- und Vergleichsuntersuchungen von Schulversuchen, vergleichende Effektivitätsuntersuchungen unterschiedlicher Unterrichtsmethoden, -medien und -organisation gehören ebenso zum Bereich evaluativer Maßnahmen, wie die Konstruktion und Anwendung von lernzielorientierten Tests, die Beobachtung und Bewertung des Lehrerverhaltens oder die Erfolgskontrolle bestimmter Fördermaßnahmen. Diese Palette von Aufgaben und Problemen für die Evaluation ließe sich noch erweitern, ohne daß sie im Rahmen dieses Beitrages relativ vollständig charakterisiert werden könnte.<sup>7</sup>

Systemberatung hätte vor allem drei Aufgaben zu erfüllen, um eine Evaluation von Unterrichts- und Erziehungszielen im weiteren Sinne (incl. der Organisation, des Lehrerverhaltens, der informellen und formellen Interaktionen,

der Interdependenzen schulischer und außerschulischer Interessen an Unterricht und Erziehung u. a. m.) zu ermöglichen, die zugleich an den Bedürfnissen der Beratung Suchenden (Lehrer, Schulen, Verwaltung) wie auch an einem praxisverändernden Beratungskonzept („Handlungsforschung“) orientiert ist:<sup>8</sup>

*(1) Exploration der Bedürfnisse nach Evaluation:*

In einem ersten Schritt intensiver Kommunikation zwischen den Adressaten der Beratung und den Beratern wäre zu klären, welche Fragestellungen oder Bereiche überprüft werden sollen, ob diese Bereiche zu differenzieren oder in übergreifende Evaluationsansätze zu integrieren sind und – vielleicht das wichtigere Ziel der Exploration – ob ein Prioritätenkatalog von Evaluationsbedürfnissen besteht. Nach dieser Klärungsphase müssen die Bereiche und Ziele der Evaluation u. U. neu bestimmt oder präzisiert werden. Aus einem ursprünglichen Bedürfnis nach genereller Objektivierung der Aufsatzbeurteilung könnten beispielsweise folgende Aufgaben als vordringlich und bedeutsam sich ergeben haben: Ermittlung der impliziten Kriterien der Aufsatzbeurteilung – Beschreibung und Präzisierung dieser Kriterien – Entwicklung von Skalen oder gewichteten Punktsystemen zur Beobachtung und Bewertung der jetzt expliziten Kriterien – Erprobung und Revision des neuen Verfahrens. Ähnliche Differenzierungen sind denkbar für „Evaluationsbedürfnisse“, die sich auf methodische oder unterrichtsorganisatorische Probleme beziehen (Effizienz verschiedener Lese-Schreib-Lehrmethoden oder unterschiedlicher Differenzierungsformen, Auswirkung informeller Kontakte in formellen Interaktionen).

*(2) Bereitstellung von Informationen und Aktivitäten:*

Entsprechend den in der Explorationsphase als bedeutsam ermittelten Evaluationsbedürfnissen hat Systemberatung die für die Realisierung dieser Bedürfnisse relevanten Informationen (Techniken, Literatur, Ergebnisse analoger Untersuchungsansätze, Vermittlung wichtiger „Kontaktpersonen“, institutionell-technologische Hilfen u. a. m.) aufzubereiten und die Beratenen dadurch zu einer weitgehend selbständigen Lösung ihrer Probleme zu qualifizieren. Die Informationsvermittlung, die Einführung bestimmter Untersuchungsmethoden, die Datenauswertung und andere Beratungsaktivitäten sollten dabei als offene, wechselseitige Lernprozesse geplant werden: Beratung orientiert sich an der Praxis, sie will durch ihre Aktivitäten Praxis verändern und zugleich an praxisbezogenen Problemen neue Inhalte, Methoden und Lösungsvorschläge entwickeln; die Praxis nimmt ihrerseits wissenschaftlich fundierte Verbesserungsvorschläge auf, setzt diese in konkrete pädagogische Vollzüge um und bleibt für spätere, u. U. notwendige Modifikationen offen, die sich sowohl aus der Weiterentwicklung der sozial- und erziehungswissenschaftlichen Forschung wie auch aus Problemen bei der Realisierung von Beratungsergebnissen im pädagogischen Feld ergeben können.

Die Entwicklung im Bereich der Evaluation von Schulleistungen in den letzten drei Jahrzehnten wäre als ein Beispiel für diesen wechselseitigen Lernprozeß anzuführen: Nachdem das Lehrerurteil und die Zensur als häufigstes Ausdrucksmittel der Beurteilung von Schülerleistungen schon lange kritisiert worden war

(z. B. BOBERTAG 1934, HYLLA 1949), versuchte man zunächst — abgesehen von der Forderung nach totaler Abschaffung der Zensur —, durch Vergleichsarbeiten<sup>9</sup> oder statistische Verfahren<sup>10</sup> die Zensur zu objektivieren. In der Schulpraxis wurde jedoch von beiden Angeboten wenig Gebrauch gemacht. Etwa parallel dazu begann man, standardisierte Schulleistungstests zu entwickeln (vgl. INGENKAMP 1962), die zwar von den Lehrern als brauchbare Instrumente zum Vergleich ihrer Schülergruppen mit repräsentativen Stichproben begrüßt und angewandt wurden, die Probleme der Zensurierung durch Ziffern aber auch nicht lösten. Auf das Bedürfnis der Praktiker, ihre spezifischen Lernziele in ihren je unterschiedlichen Schülergruppen möglichst objektiv, gültig und zuverlässig zu messen, reagierte die praxisorientierte pädagogisch-psychologische Forschung (natürlich auch aus vielen anderen Motiven) mit der Entwicklung von Verfahren zur Lernzielanalyse und Operationalisierung (z. B. BLOOM, B. S. et al. 1972, GAGNÉ 1969, MAGER 1965) sowie zur Konstruktion von informellen Tests durch den Lehrer (z. B. WENDELER 1969). Diese Verfahren wurden von den Praktikern — speziell von Kollegien in Schulversuchen — in zunehmendem Maße eingesetzt. Dennoch hat sich — wiederum ausgehend von der Praxis „normalverteilter“ Leistungsbeurteilungen — eine intensive Diskussion um pädagogisch sinnvollere Meß- und Beurteilungsverfahren entwickelt, die zur theoretischen Begründung (STRITTMATTER 1973, FRICKE 1972) und zu ersten praxisorientierten Konstruktionsvorschlägen für lernzielorientierte Tests (z. B. HORN 1972, KLAUER u. a. 1972) führte. Diese Skizze des Dialogs zwischen „Praxis“ und „Theorie“ demonstriert die Notwendigkeit, Beratung und Vollzug von Beratung — wo immer möglich — als wechselseitigen Lern- und Entwicklungsprozeß zu verstehen.

### (3) *Gemeinsame Interpretation der Evaluationsergebnisse:*

Die dritte Aufgabe der Systemberatung im Bereich der Evaluation ist nicht weniger wichtig als die vorab beschriebenen. Nach erfolgter Überprüfung bestimmter Systemkomponenten (z. B. der Effektivität bestimmter Differenzierungsmodelle im Hinblick auf die „soziale Integration“ von Schülern, vergleichender Leistungsuntersuchungen vieler Jahrgangsstufen verschiedener Systeme, Überprüfung der Zielrealisierung spezifischer Fördermaßnahmen) muß gemeinsam mit den Betroffenen die Deutung und Bedeutung von Evaluationsergebnissen geleistet und eingeschätzt werden. An Hand empirischer Befunde sind konkrete und für die weitere Entwicklung eines Schulsystems oder bestimmter Teilkomponenten u. U. sehr bedeutsame Fragen zu beantworten, etwa:

- Gewährt das untersuchte System der fachspezifischen Leistungsdifferenzierung allen Schülern — unabhängig von ihrer Schichtzugehörigkeit — gleichwahrscheinliche Aufstiegschancen (Intermobilität)?
- Bestehen signifikante geschlechtsspezifische Unterschiede bezüglich der Fächerwahl im Wahlpflichtbereich eines Systems?
- Haben bestimmte Sprachförderungsprogramme für Vorschulkinder mit Sprachdefiziten zu einer Homogenisierung der sprachlichen Kompetenzen (Wortschatz, Syntax, Sprachflüssigkeit, Differenzierungsvermögen u. a.) ge-

förderter und nicht geförderter Kinder bei Eintritt in die Grundschule geführt?

- Ist ein zusätzliches Lesetraining für Kinder mit Rechtschreibschwierigkeiten u. U. genauso effektiv wie ein gezieltes Rechtschreibtraining?

Der Katalog dieser Fragen, der sich fast beliebig erweitern ließe, soll andeuten, daß Systemberatung mit der Beantwortung von „Interpretationsfragen“ (Hypothesenprüfung) ihren Beitrag zu u. U. notwendigen Korrekturen pädagogischer, didaktischer und unterrichtsorganisatorischer Prozesse und Variablen zu leisten beginnt, der weiter oben zusammenfassend als Bereich der *Revision* und *Modifikation* bezeichnet wurde. In diesem Bereich – man könnte ihn auch als Phase verstehen – fällt der Systemberatung die Aufgabe zu, gemeinsam mit den Betroffenen (Kollegien, Fachbeiräte, Koordinierungsgruppen für bestimmte Schulbereiche, schulspezifische oder schulübergreifende Projektgruppen u. ä.) und unter Berücksichtigung der Interpretationen empirischer Befunde zu entscheiden, welche modifizierenden Maßnahmen oder grundlegenden Revisionen in einem oder mehreren Schulsystemen verwirklicht werden müssen, um das Erreichen pädagogischer Zielsetzungen wahrscheinlicher zu machen. Diese Entscheidungen implizieren nicht selten schulpolitische Konsequenzen, deren Reichweite unterschiedlich sein wird, gerade deshalb aber stets mitbedacht werden muß. Von der rechtzeitigen Einbeziehung schulpolitischer Aspekte in Überlegungen zu gewünschten Veränderungen ist häufig die Durchsetzung dieser Veränderungen – d. h. nicht selten Erschließung zusätzlicher finanzieller Ressourcen bei schulpolitischen Entscheidungsträgern – abhängig.

Damit schließt sich der Kreis der Grundintentionen und Aufgaben der Systemberatung: Von der Beteiligung an den Planungsprozessen über die Realisierung, Evaluation und Revision pädagogischer, didaktischer und unterrichtsorganisatorischer Maßnahmen übernimmt Systemberatung Informations- und Orientierungsfunktionen, die letztlich wieder in neue Planungen einmünden. *Optimierung* und *Innovation* sind dabei als gleichwertige und gleichsam „normative“ Zielsetzungen von Systemberatung zu verstehen.

#### 7.4. Interne Systemberatung

Die *Aufgaben* interner Systemberatung in einer einzelnen Schule lassen sich – unabhängig von der zur Verfügung stehenden Beratungskapazität – inhaltlich wie folgt bestimmen:

- Aufbereitung von Informationen über neuere Ergebnisse der pädagogisch-psychologischen Forschung zwecks Integration in die curricular-didaktische Planung;
- Beratung bei der Planung, Durchführung und Evaluation didaktisch-organisatorischer Differenzierungsmaßnahmen;
- Beratung bei Planung, Durchführung und Evaluation spezifischer Fördermaßnahmen für Schüler mit abgrenzbaren Lern- und Leistungsstörungen;

- Information und Beratung bei der Entwicklung lernzielorientierter Tests und von Beurteilungsverfahren für schriftlich nicht abrufbare Lernziele (Beobachungskriterien, Schätzskalen, Diagnosebögen);
- Beratung bei der Planung und Durchführung außerunterrichtlicher Aktivitäten, speziell in Ganztagschulen;
- Anbahnung und Unterstützung kooperativer Unterrichtsplanung und -realisierung;
- Unterrichtsbeobachtung und Beratung von Lehrern bei sogenannten „Unterrichtsstörungen“;
- Hilfen bei der Bewältigung von Störungen und Konflikten, die sich aus der Interaktion der verschiedenen an der Schule beteiligten Personen und Gruppen (Lehrer–Lehrer-, Lehrer–Schüler-, Lehrer–Eltern-, Schüler–Schüler-, Lehrer–Schulleitung-Beziehungen) ergeben;
- Beratung und Förderung neuer Formen der Zusammenarbeit zwischen Eltern und Lehrern.

Die für die Lösung dieser Aufgaben notwendigen Qualifikationen würden in einem *Beratungsteam* folgender Zusammensetzung ausreichend repräsentiert sein: Curricular-didaktischer Fachberater, Beratungslehrer mit psychologischer Zusatzausbildung, Sozialpädagoge, Psychologe mit therapeutischer Qualifikation. Da diese Zusammensetzung auch für größere Schulen (z. B. Gesamtschulen, Mittelpunktschulen) in naher Zukunft nur ein wünschbares Optimalmodell bleiben dürfte, müssen einerseits – je nach der Beratungskapazität, über die die einzelne Schule verfügt – Prioritäten im Hinblick auf die zu bewältigenden Aufgaben gesetzt werden, andererseits muß eine enge Kooperation mit schulexternen Beratungsinstitutionen gesucht werden.

Umfang und Wirkung interner Systemberatung im Sinne der oben genannten Aufgaben ist aber nicht nur abhängig von Zahl und Qualifikation der Berater, sondern auch von der Definition und Bewertung der Beraterrolle durch die Betroffenen. Während in den mehr „sachorientierten“ Beratungsbereichen (Curriculum, Unterrichtsorganisation, Lernzielkontrollen, Fördermaßnahmen) bei hinreichender Qualifikation der Berater *Rollen-* und *Kompetenzkonflikte* kaum zu erwarten sind, wird sich der Berater in „personenbezogenen“ Bereichen der Beratung (Lehrer–Schüler-Konflikte, Modifikation von Einstellungen gegenüber Eltern oder Kollegen) häufiger Konflikten und Mißverständnissen ausgesetzt sehen, weil den Beratenen die Differenzierung zwischen den Rollen „distanziert-analysierender Berater“ und „solidarisch-kooperativer Kollege“ in ihrer sozialen Wahrnehmung selten gelingen dürfte. Interpersonale Konflikte innerhalb eines Systems dürften deshalb eher von Personen mit einer gewissen „sozialen Distanz“ zu den Betroffenen angemessen analysiert und durch Beratung einer Lösung zugeführt werden können (vgl. FÜRSTENAU 1970). Dies gilt um so mehr, je stärker diese soziodynamischen Konflikte durch Momente der Verteilung von Macht- und Entscheidungskompetenzen (z. B. Hierarchie: Schulleiter – Kollegen, Verteilung von Funktionszulagen und Ermäßigungsstunden innerhalb eines Kollegiums, Anschaffungen und Mittelverteilung, politisch be-



stimmte Differenzen) zu beschreiben sind. In diesen Fällen sind ein oder mehrere in das System funktional integrierte Berater überfordert, wenn sie als „neutraler Beobachter“ zwischen den Betroffenen vermitteln sollen.

Ähnliche Konflikte – wenn auch mit geringerer Intensität – ergeben sich für schulinterne Berater, die zwischen Eltern und Lehrern bzw. Schulleitung vermittelnd einzugreifen versuchen. Nur zu oft wird von den Beteiligten erwartet, daß der Berater jeweils als Anwalt ihrer Interessen fungiert. Neutralität glaubhaft beiden „Parteien“ zu vermitteln, dürfte in den meisten Fällen nicht möglich sein.<sup>11</sup>

## 7.5. Externe Systemberatung

Externe Systemberatung kann in dreifacher Form im Raum der Schule wirken werden:

- als wissenschaftliche Beratung bei der Planung von Schulversuchen und Modellprojekten (Innovation),
- als Analyse bestehender Schulen unter spezifischen Fragestellungen mit dem Ziel, Lösungs- und Entwicklungsmöglichkeiten aufzuzeigen (Evaluation, Realisierung, Revision),
- als wissenschaftliche Bewährungs- und Erfolgskontrolle bestimmter Schulsysteme oder Systemkomponenten (Evaluation, Revision).

Im Rahmen der *Planung von Schulversuchen* sollten sowohl die Zielsetzungen als auch die jeweils gegebenen Realisierungsbedingungen kritisch überprüft und im Hinblick auf die Ziel-Mittel-Relation mit den Beteiligten diskutiert und gegebenenfalls modifiziert werden. Systemberatung hätte dabei im einzelnen die folgenden *Aufgaben* zu übernehmen:

- Modellentwicklungen für die Organisation von Planungsprozessen für einzelne Schulversuche unter Berücksichtigung spezifischer „Randbedingungen“ (Größe und Qualifikation der Planungsgruppe, Standortgebundenheiten u. a. m.);
- Überprüfung der generellen pädagogischen und sozialen Zielvorstellungen eines Schulversuchs im Kontext übergreifender Reformansätze;
- Analyse der Voraussetzungen für die Einführung pädagogischer Innovationen unter personellen und materiellen Aspekten;
- Aufbereitung und Weitergabe von wissenschaftlichen Forschungsergebnissen, die für die Planung von Schulversuchen von Bedeutung sind;
- Mithilfe bei der Einleitung und Durchführung von Planungsprozessen in enger Kooperation mit den für die Einführung von Schulversuchen Verantwortlichen (Lehrer, Schulträger, Schulaufsicht);
- Mithilfe bei der Entwicklung und Einführung spezifischer didaktischer und sozialpädagogischer Konzepte (z. B. Unterrichtsdifferenzierung, Freizeitangebote in Ganztagschulen, Organisation eines Tutorsystems);
- Beratung im Hinblick auf die Organisation eines optimalen Informations-

flusses innerhalb großer und differenzierter Schulsysteme (z. B. Gesamtschulen) und in bezug auf angemessene Formen der Mitsprache und -entscheidung aller an der Schule Beteiligten.

Diese für die Planungsphase eines Schulsystems besonders wichtigen Aufgaben der Systemberatung können am effektivsten von *Beratungsteams* wahrgenommen werden, in denen verschiedenartige Kompetenzen (Sozialwissenschaftler, Didaktiker, Sozialpädagogen) vertreten sind. Ansätze einer solchen Beratung sind in verschiedenen Bundesländern zu beobachten und sollten ausgebaut werden, um nicht zuletzt die Koordination pädagogischer Innovationen zu sichern.<sup>12</sup> Dies gilt im besonderen Maße für Gesamtschulversuche und Modellprojekte in verschiedenen Schulstufen.<sup>13</sup>

Die Effizienz externer Systemberatung ist dabei vor allem davon abhängig, inwieweit sie von Planungsgruppen wie von Schulträgern und Schulaufsicht als notwendiger Bestandteil und wichtiges Korrektiv anerkannt und institutionell im Planungsprozeß verankert wird. Das bedeutet Sicherung der personell-materiellen Voraussetzungen für Beratungsteams als auch Sicherung einer weitgehenden Unabhängigkeit dieser Teams von Weisungen durch administrative Instanzen.

Das zweite Aufgabenfeld für externe Systemberatung läßt sich zusammenfassend als „*pädagogisch-psychologischer Dienst*“ kennzeichnen. Dieser Terminus soll andeuten, daß hier Beratung als Reaktion auf bestimmte Probleme bestehender Systeme verstanden wird, die diese nicht oder nicht befriedigend zu lösen vermögen. Im Gegensatz zur „Planungsberatung“, die eine mehr steuernde Funktion hat, müssen „pädagogisch-psychologische Dienste“ einerseits dazu beitragen, dysfunktionale Prozesse und Konflikte in bestehenden Systemen zu analysieren und Lösungsansätze bzw. Verbesserungen vorzuschlagen; andererseits müssen sie auch Hilfen bei der Modifikation bestimmter Systemkomponenten, die von einzelnen Schulen gewünscht werden, anbieten.<sup>14</sup> Im einzelnen wäre hier vor allem an folgende *Aufgaben* zu denken:

- Analyse soziodynamischer Konflikte innerhalb eines Systems (Kompetenz-, Macht-, Entscheidungs-, Interessenkonflikte) mit dem Ziel, die Interaktion und Kommunikation zwischen den Beteiligten zu verbessern; sachorientierte und realisierbare Lösungsansätze erarbeiten, um im ganzen — ohne Konflikte zu verschleiern — zu wünschenswerten Formen der Kooperation zu gelangen;<sup>15</sup>
- Beratung bei der Einführung und Verwirklichung spezieller Förderprogramme für leistungsschwächere Schüler (z. B. muttersprachliche Förderung, Trainingsprogramme und -materialien für Legastheniker, fachspezifische Trainingsprogramme);
- Beratung bei der curricular-didaktischen Planung neuer Unterrichtsgegenstände, bei der Einführung bereits vorliegender Unterrichtsmaterialien, bei der Auswahl stufen- und fachspezifischer unterrichtstechnologischer Hilfen (Programme, Medien, Sprachlabore, technische Geräte für verschiedene Unterrichtszwecke);

- Beratung im Hinblick auf die sachgemäße Anwendung standardisierter Tests und die Entwicklung schulspezifischer lernzielorientierter Erfolgskontrollen;<sup>16</sup>
- Beratung und Information zu Möglichkeiten und Problemen der Unterrichtsdifferenzierung in verschiedenen Stufen und Fächern auf der Basis bereits vorliegender Erfahrungen und empirischer Befunde;
- Information und Training von Lehrern in der Anwendung psychologischer Methoden zur Verhaltensbeobachtung und -modifikation von Gruppen und Individuen;<sup>17</sup>
- Beratung und Training im Bereich der Diagnose von sogenannten „Lern- und Verhaltensstörungen“.

Die genannten Aufgaben für „pädagogisch-psychologische Dienste“ sollten im Sinne eines Beratungsangebots verstanden werden, das — je nach den unterschiedlichen Bedürfnissen einzelner Schulsysteme — in Anspruch genommen werden kann. Wenn diese Aufgaben als ein wünschenswertes Optimalangebot verstanden werden, besteht die unabwendbare Notwendigkeit, externe Systemberatung als „pädagogisch-psychologischen Dienst“ auszubauen, um die Integration erziehungswissenschaftlicher und psychologischer Befunde und Erkenntnisse in die Unterrichts- und Erziehungswirklichkeit zu deren Veränderung und Verbesserung zu beschleunigen.

Externe Systemberatung muß schließlich verstanden werden als *empirisch orientierte Erfolgskontrolle von Schulsystemen oder Systemkomponenten* mit dem Ziel, Veränderungen und Korrekturen an einem bestimmten System zu begründen und zu verwirklichen. Insofern dient hier Systemberatung dem übergeordneten Zweck, eine erfahrungswissenschaftlich fundierte *permanente Reform des Unterrichts- und Erziehungssystems* zu ermöglichen. Diesem Zweck können sowohl systemspezifische als auch grundlagenorientierte Bewährungs- und Begleituntersuchungen dienen.

Statt eines unvollständigen Katalogs von Fragestellungen für wissenschaftliche Begleit- und Bewährungsuntersuchungen aufzustellen,<sup>18</sup> sei abschließend die Bedeutung solcher Untersuchungen für eine kritisch-analysierende Systemberatung angedeutet: Wenn Systemberatung auf die Schule modifizierend einwirken will, muß sie eine langfristige pädagogische Entwicklungsarbeit durch forschungszentrierte Begleitung lenken und korrigieren. Pädagogische Entwicklung und Reform sind sowohl Voraussetzung wie Folge und Ziel wissenschaftlicher Forschung. Beide stehen zueinander in einem wechselseitigen Bedingungs Zusammenhang. Ohne pädagogische Forschung sind neue Einsichten in pädagogische Zusammenhänge und damit eine fundierte Beratung nicht möglich. Ohne eine risikofreudige Entwicklung neuer Zielvorstellungen für Erziehung und Unterricht würde Forschung aber nicht provoziert werden.

## 7.6. Einige Probleme der Institutionalisierung von Systemberatung

Geht man davon aus, daß interne Systemberatung für eine einzelne Schule durch bestimmte Personen verwirklicht werden soll, so wären z. B. folgende *Aufgaben von Beratungslehrern* mit zusätzlicher Qualifikation wahrzunehmen: Planung und Durchführung von Differenzierungs- und Fördermaßnahmen, Beratung bei der Anwendung standardisierter und der Konstruktion lernzielorientierter Tests, Durchführung von Leistungsvergleichen. *Psychologen* (sofern für eine einzelne Schule verfügbar) wären dagegen primär zuständig für die Integration neuerer wissenschaftlicher Erkenntnisse in die curricular-didaktische Planung, für die Diagnose förderungsbedürftiger Kinder und die Evaluation bestimmter Fördermaßnahmen, für die Beratung und das Training von Lehrern im Hinblick auf die Anwendung verhaltensmodifikatorischer Methoden der Unterrichts- und Verhaltensbeobachtung u. a. m. Diese Auflistung könnte man, je nach der Personalkapazität, die für Beratung zur Verfügung steht, fortsetzen. Wichtiger ist aber, daß mit der möglichen Spezialisierung verschiedener an der Systemberatung beteiligter Personen zwei Prinzipien der Institutionalisierung interner Systemberatung hervorgehoben werden sollen: Arbeitsteilung und klare Rollendefinition. Mit der funktionalen Beschreibung von „Beraterrollen“ muß gesichert werden, daß trotz unterschiedlicher Qualifikation und Kompetenz der an der Beratung beteiligten Personen eine zwingende Notwendigkeit zur Kooperation und Kommunikation besteht, weil Probleme des Systems meist nur mit verschiedenen (pädagogisch, didaktisch, psychologisch usw.) diagnostischen Methoden analysiert und mit den entsprechenden modifikatorischen (z. B. Differenzierung des Unterrichts, gruppenbezogene Förder- und Evaluationsmaßnahmen, therapeutische Individualmaßnahmen) Ansätzen gelöst werden können. Die *arbeitsteilige Rollendefinition* sichert aber zugleich eine optimale Nutzung der zur Verfügung stehenden Beratungskapazität.

Die innerhalb eines Systems tätigen Berater sollten keine zusätzlichen Leitungs- oder „Stabsfunktionen“ übernehmen, um allen an der Schule Beteiligten (Schulleitung, Kollegium, Schüler, Eltern) Beratung anbieten zu können, ohne mit zusätzlichen – vermeintlichen oder tatsächlichen – Macht- und Entscheidungskompetenzen ausgestattet zu sein, die den Erfolg einer an den Bedürfnissen der Adressaten orientierten Systemberatung in Frage stellen würden. Jede *Beratungsaktivität*, die bestimmte Veränderungen innerhalb des Systems zum Ziel hat, sollte deshalb im weitesten Sinne *bedürfnisorientiert* begründbar sein; d. h. daß alle von bestimmten Veränderungen Betroffenen einsehen, daß z. B. mit stärkerer Unterrichtsdifferenzierung, mit neuen Formen der Lernerfolgskontrolle oder mit der Intensivierung der Eltern-Lehrer-Kooperation Verbesserungen im Bereich von Unterricht und Erziehung erreicht werden sollen, die dem einzelnen Schüler oder Lehrer zugute kommen. Durch Information und Teilhabe an Entscheidungsprozessen wird gesichert, daß das Engagement bei der Realisierung unterschiedlicher Maßnahmen erhöht wird, weil diese als Verbesserungen von möglichst vielen Beteiligten bejaht werden.

Dieser Aspekt darf als eine wichtige Erfahrung der auf Innovation ausgerichteten Handlungsforschung bei der Systemberatung nicht unberücksichtigt bleiben.<sup>19</sup>

Interne Systemberatung wird sich nicht selten mit Weisungen und Ansprüchen verschiedener Funktionsträger (Schulleiter, Fachbereichsleiter, Stufenleiter u. ä.) oder Gruppen innerhalb eines Kollegiums konfrontiert sehen, die sich als verdeckte oder offene Macht- und Kompetenzansprüche identifizieren lassen und deren Durchsetzung zu heftigen Konflikten führen kann. Systemberater müssen hier versuchen, Machtkämpfe durch aufgaben- und problemzentrierte Klärungs- und Lösungsverfahren (brain storming, gruppendynamisch orientierte Diskussionen, Planspiele) zu ersetzen, durch die person- oder gruppenzentrierte Auseinandersetzungen versachlicht und gelöst werden können, ohne daß die Interessen und Bedürfnisse einzelner Personen oder Gruppen verdrängt oder unterdrückt werden. Der Erfolg solcher Bemühungen wird allerdings davon abhängen, inwieweit die Betroffenen bereit sind, Gruppenkonflikte und Rivalitäten als Anlaß für einen auf Klärung, Kompromiß und Wiederherstellung einer kooperativen Interaktion gerichteten Lernprozeß zu akzeptieren bereit sind. In das System integrierte Berater werden – trotz klarer und sie gegenüber anderen Funktionsträgern abgrenzender Rollendefinition – bei der Anbahnung von Lösungen soziodynamischer Konflikte überfordert sein, weil ihre soziale Kompetenz und „neutralisierende“ Zielorientierung weder akzeptiert noch gewünscht wird. Einer Beratung durch externe Personen wird in machthematisierten Konfliktsituationen deshalb größere Erfolgchancen beizumessen sein.

Die Institutionalisierung externer Systemberatung auf den verschiedenen Stufen des Bildungswesens muß einerseits die weitgehende Unabhängigkeit von Beratungsteams von Dienst- und Rechtsaufsichtsinstanzen sichern, andererseits aber einen möglichst störungsfreien Informationsfluß zwischen Beratern und Adressaten ermöglichen. An anderer Stelle wurde deshalb bereits empfohlen, daß „die Fach- und Rechtsaufsicht für die Einrichtungen der Bildungsberatung (einschl. Systemberatung) entweder von den Kultusministern oder zuständigen Senatsverwaltungen selbst oder von den ihr unmittelbar unterstellten Oberbehörden wahrgenommen werden“ sollte (vgl. AURIN u. a. 1973, S. 23).

Die Beratungsinstitutionen müssen personell und materiell so ausgestattet werden, daß sie den vielfältigen Aufgaben, die ihnen vom System Schule im Hinblick auf Planungs-, Realisierungs- und Evaluationsprozesse gestellt werden, genügen können. Pädagogische Zentren, regionale und überregionale Beratungsstellen, mittelfristige und langfristige Expertenkommissionen (z. B. Bildungskommission des Bildungsrats, Wissenschaftsrat, Fachausschüsse der KMK), aber auch verschiedene Institute (z. B. Max-Planck-Institut für Bildungsforschung, Deutsches Institut für Internationale Pädagogische Forschung) sind erste positive Ansätze einer weiter auszubauenden Systemberatung. Dabei muß noch stärker als bisher gesichert werden, daß die Bedürfnisse der Schulpraxis die Beratungs- und Forschungsaktivitäten orientieren. Einstellungs- und System-

veränderungen werden — neben anderen Bedingungen — nur dann möglich sein, wenn sich die „Beratungsexperten“ einerseits den konkreten Problemen des Systems Schule im Handlungsfeld der Betroffenen analysierend und beratend stellen, andererseits aber — aus der sozialen Distanz des schulabständigen Beobachters und Experten für Spezialprobleme — wissenschaftlich fundierte Hilfen anbieten, die aus der pädagogisch-psychologischen Forschung resultieren. In der Kombination der Rollen des „praxisorientierten Handelnden“ und des „wissenschaftlich kompetenten Beobachters“ liegt die Chance einer für die verschiedenen Adressatengruppen wie für das Gesamtsystem gleich wirksamen Beratung. Systemberatung hat die durch Evaluation und Beobachtung gewonnenen Informationen über Bedingungen und Zustände des Gesamtsystems wie seiner Subsysteme so an die Betroffenen zu vermitteln, daß sie die distanziertere Verarbeitung subjektiver Erfahrungen erleichtert und zu neuen problem-lösenden Zielsetzungen und Handlungsalternativen motiviert. Nur dann wird sie beiden Funktionen — Optimierung und Innovation des Systems Schule — gerecht.

### *Anmerkungen*

- <sup>1</sup> Deutscher Bildungsrat: Strukturplan für das Bildungswesen. (Empfehlungen der Bildungskommission.) Stuttgart 1970, S. 17.
- <sup>2</sup> Mit dieser Begriffsbestimmung wird nicht ausgeschlossen, daß informelle (nicht-organisierte) Prozesse, die den Zielbestimmungen der Organisation funktional entsprechen oder auch dysfunktional entgegenwirken, zur Realität „Schule“ gehören und einer — auch organisationssoziologischen — Analyse zugeführt werden müssen.
- <sup>3</sup> Das Selbstverständnis der Systemberatung ist das Resultat vielfältiger und komplexer Wechselwirkungsprozesse, die von sehr unterschiedlichen Variablen determiniert werden: Ansprüche und Rollenverständnis der Berater, Erwartungen und Bedürfnisse der Klienten, Auflagen und Anweisungen der Schulverwaltung, Qualifikation und Kompetenz der Berater im Hinblick auf die Lösung praxisbezogener Probleme u. a. m.
- <sup>4</sup> Hier ist in erster Linie an bereits bestehende Einrichtungen wie Bildungsberatungsstellen, Schulpsychologische Dienste, Pädagogische Institute der Lehrerfortbildung und -weiterbildung u. a. zu denken. Aber auch die vom Deutschen Bildungsrat empfohlenen Regionalen Pädagogischen Zentren könnten diese und andere Aufgaben externer Systemberatung wahrnehmen.
- <sup>5</sup> Exemplarisch sei auf die Entwicklung in Hessen und Baden-Württemberg hingewiesen. In beiden Ländern wird versucht, durch zeitlich begrenzte Delegation von Lehrern an die entsprechenden regionalen und zentralen Beratungsinstitutionen („Institut für Bildungsplanung und Studieninformation Stuttgart“, „Projektgruppe Leistungsmessung in Gesamtschulen am Deutschen Institut für Internationale Pädagogische Forschung“) die Wirksamkeit der Systemberatung zu erhöhen und die Beratungskompetenz der Lehrer zu erweitern.
- <sup>6</sup> Die in den letzten Jahren aus den kontroversen Diskussionen im Deutschen Bildungsrat hervorgegangenen Empfehlungen zu verschiedenen Bereichen des Schulsystems scheinen uns das beste Beispiel für eine Verbindung zwischen Vermittlungs- und Innovationsfunktion wissenschaftlicher Beratung (= Systemberatung) zu sein.
- <sup>7</sup> Zu Aufgaben, Methoden und Problemen einer unterrichts- und schulbezogenen Eva-

- lation vgl. u. a. AURIN, K.: Das Dilemma gegenwärtiger pädagogischer Begleitforschung. Z. f. Päd., 19 (1973), S. 6–26. — Handbuch der Unterrichtsforschung (Hrsg. INGENKAMP, K.-H., PAREY, E.) Teil I bis III, Weinheim 1970. — HÜBNER, P.: Aufgaben und Stellung versuchsbegleitender Forschung bei Gesamtschulversuchen. In: FROMMBERGER, ROLFF, SPIESS: Gesamtschule — Wege zur Verwirklichung, Braunschweig 1969, S. 148ff. — GAUDE, P.: Pädagogische Forschungs- und Entwicklungsarbeit in Gesamtschulen. In: MASTMANN (Hrsg.): Differenzierung und Individualisierung in der Gesamtschule. Schwalbach 1971, S. 37–50.
- <sup>8</sup> Vgl. hierzu KLAFFKI, W.: Handlungsforschung im Schulfeld. Z. f. Päd., 19 (1973), S. 488–516.
- <sup>9</sup> Hier wären vor allem zu nennen die Arbeitsgemeinschaft „Göppinger Schultests“ und die „Arbeitsgemeinschaft für Leistungsmessung in der Volksschule“ (Soltau/Hannover), die nach 1945 die ersten Vergleichsarbeiten und „Tests“ in größerem Umfang publizierten.
- <sup>10</sup> Vgl. hierzu: ORLIK, K.: Ein Beitrag zu den Problemen der Metrik und der diagnostischen Valenz schulischer Leistungsbeurteilungen. Z. exp. angew. Psychol., 8 (1961), S. 400–408.
- <sup>11</sup> Vgl. dazu GAUDE, P.: Beratungsdienst an Berliner Gesamtschulen. In: AURIN, GAUDE, ZIMMERMANN: Bildungsberatung. Perspektiven ihrer Entwicklung in der Bundesrepublik Deutschland. Frankfurt/Main 1973, S. 57–66.
- <sup>12</sup> Vgl. z. B. AURIN, K., u. a.: Schulversuche in Planung und Erprobung. Hannover 1972.
- <sup>13</sup> Vgl. auch die Bewertung von Beratungsansätzen bei RASCHERT, J.: Gesamtschule — ein gesellschaftliches Experiment. Stuttgart 1974.
- <sup>14</sup> Diese Hilfen könnten sowohl größere Institutionen (Pädagogische Zentren, Institute für Bildungsberatung) als auch regionale Schulpsychologische Beratungsstellen oder Institute von Hochschulen und Universitäten anbieten, letztere vor allem in Bereichen der „Prävention“ und „Therapie“ von Lern- und Verhaltensstörungen.
- <sup>15</sup> Dies wären die Aufgaben, die in der Literatur unter dem Stichwort „Institutionsberatung“ subsumiert werden. Vgl. dazu FÜRSTENAU (1970), SPANGENBERG (1969), LUTZ und RONELLENFITSCH (1971).
- <sup>16</sup> Ein gutes Beispiel für die Institutionalisierung dieses Aufgabenbereichs ist das Projekt „Leistungsmessung in Gesamtschulen“ am Deutschen Institut für Internationale Pädagogische Forschung, Frankfurt. — Ähnliche Projekte sind auch in anderen Bundesländern (Schleswig-Holstein, Baden-Württemberg, Hamburg) gestartet worden.
- <sup>17</sup> Diese Aufgaben müßten von Institutionen der Lehrerfort- und -weiterbildung wahrgenommen werden.
- <sup>18</sup> Vgl. dazu die Literatur zur Anmerkung 7. Ferner: WEISS, R.: Wissenschaftliche Begleitung der Modellschulen in Baden-Württemberg. Villingen 1972. — FROMMELT & RUTZ: Gesamtschulen in Hessen. Hannover 1972. — BÜHLOW, G. u. a.: Gesamtschule zwischen Schulversuch und Strukturreform. Weinheim 1972.
- <sup>19</sup> Vgl. KLAFFKI, W., a. a. O., S. 505.

## *Literaturverzeichnis*

- AURIN, K., GAUDE, P., ZIMMERMANN, K. (Hrsg.), 1973. Bildungsberatung. Perspektiven ihrer Entwicklung in der Bundesrepublik Deutschland. Frankfurt/M.
- AURIN, K., u. a., 1972. Schulversuche in Planung und Erprobung. Hannover.
- BALES, R. F., 1951. Interaction Process Analysis. Cambridge, Mass.
- BLOOM, B. S., u. a., 1972. Taxonomie der Lernziele im kognitiven Bereich. Weinheim.
- BOBERTAG, O., 1934. Schülersauslese. Kritik und Erfolge. Berlin.

- CHAPPLE, E. D., 1940. Measuring human relations: An introduction to the study of the interaction of individuals. Provincetown, Mass.
- CUBE, F. von, 1968. Kybernetische Grundlagen des Lernens und Lehrens. Stuttgart.
- ETZIONI, A., 1967. Soziologie der Organisationen. In: CLAESSENS, D. (Hrsg.), *Grundfragen der Soziologie*. München.
- FLANDERS, N. A., 1970. Analysing teaching behavior. Reading, Mass.
- FRANK, H., 1969<sup>2</sup>. Kybernetische Grundlagen der Pädagogik. Baden-Baden.
- FRICKE, R., 1972. Über Meßmodelle in der Schulleistungsdiagnostik. Düsseldorf.
- FROMMBERGER, H., ROLFF, H. G., SPIESS, W., 1969. Gesamtschule — Wege zur Verwirklichung. Braunschweig.
- FÜRSTENAU, P., 1970. Institutionsberatung. Ein neuer Zweig angewandter Sozialwissenschaft. *Gruppendynamik*, 3, 219—233.
- FÜRSTENAU, P., 1971 a. Neuere Entwicklungen der Bürokratieforschung und das Schulwesen. In: FÜRSTENAU, P., u. a. (Hrsg.), *Zur Theorie der Schule*. Weinheim, 47—66.
- FÜRSTENAU, P., u. a. (Hrsg.), 1971. *Zur Theorie der Schule*. Weinheim.
- GAGNÉ, R. L., 1969. Bedingungen des menschlichen Lernens. Hannover.
- HORN, R., 1972. Lernziele und Schülerleistung. Weinheim.
- HYLLA, E., 1949. Vergleichende Leistungsmessung im 4. und 5. Schuljahr. München.
- INGENKAMP, K., 1962. Die deutschen Schulleistungstests. Weinheim.
- KLAFKI, W., 1970. Analyse der Schule als organisierter Institution. In: KLAFKI, W., u. a. (Hrsg), *Funkkolleg „Erziehungswissenschaft“*, Bd. 1. Frankfurt/M., 153—193.
- KLAUER, K. J., 1973. Revision des Erziehungsbegriffs. Düsseldorf.
- KLAUER, K. J., FRICKE, R., HERBIG, M., RUPPRECHT, H., SCHOTT, F., 1972. *Lehrzielorientierte Tests. Beiträge zur Theorie, Konstruktion und Anwendung*. Düsseldorf.
- LEWIN, K., 1951. *Field theory in social science*. New York. (Dt. Übers.: *Feldtheorie in den Sozialwissenschaften*. Bern/Stuttgart 1963.)
- LUTZ, M., RONELLENFITSCH, W., 1971. *Gruppendynamisches Training in der Lehrerbildung*. Ulm.
- MAGER, R. F., 1965. *Lernziele und Programmierter Unterricht*. Weinheim.
- MAYNTZ, R., 1963. *Soziologie der Organisation*. Hamburg.
- PARSONS, T., 1964. *Soziologische Theorie*. Neuwied.
- PREWO, R., RITSERT, J., STRACKE, E., 1973. *Systemtheoretische Ansätze in der Soziologie. Eine kritische Analyse*. Hamburg.
- SCHREINER, G., 1973. *Schule als sozialer Erfahrungsraum. Überlegungen und Untersuchungen zum Phänomen des Schulklimas*. Frankfurt/M.
- SPANGENBERG, K., 1969. *Chancen der Gruppenpädagogik. Pädagogisches Zentrum Veröffentlichungen, Reihe E Untersuchungen, Bd. 3*. Weinheim.
- STRITTMATTER, P. (Hrsg.), 1973. *Lernzielorientierte Leistungsmessung*. Weinheim.
- WENDELER, J., 1969. *Standardarbeiten*. Weinheim.
- WINNEFELD, F., 1967<sup>4</sup>. *Pädagogischer Kontakt und pädagogisches Feld*. München.





### III. Abschnitt

#### Aufgabenfeld der Individualberatung



## 0. Einleitender Kommentar

Individualberatung (Einzelfallhilfe oder Klinische Bildungsberatung o. ä.) wird übereinstimmend als wichtige Aufgabe der Bildungsberatung angesehen. Manche Experten erblicken in ihr das Herzstück der Bildungsberatung und betonen, daß jede Beratung individuumzentriert zu erfolgen habe. In diesem Sinne sei Beratung im Bildungswesen immer Einzelfallhilfe. Wir können zwar der Auffassung beipflichten, daß Bildungsberatung letztlich dem einzelnen Schüler, Lehrer bzw. den betr. Eltern zugute kommen muß — diesem Ziel dient mittelbar auch die Systemberatung —, gehen aber nicht soweit mit, alle (verschiedenen) Beratungsfunktionen in einen Topf zu werfen. Die Notwendigkeit der Unterscheidung mehr oder minder deutlich abgrenzbarer Aufgabenfelder wurde bereits oben in der Einleitung zum Abschnitt II begründet.

Versteht man unter Individualberatung die Betreuung des Einzelfalles bei individuellen Lern- und Leistungsstörungen, Verhaltensauffälligkeiten usw., so stellt sich sogleich die Frage, wer diese Aufgabe im System Bildungsberatung übernehmen soll bzw. welche Institution (Schulpsychologischer Dienst oder Bildungsberatungsstelle) diese Hilfe leisten kann. Nirgendwo ist die (berufsorganisatorische) Einheit der Schulpsychologen und Bildungsberater so sehr in Gefahr, als wenn die Diskussion um diese Frage entbrennt. Trotz gewisser Präferenzen seitens der Vertreter der institutionalisierten Schulpsychologie für die Einzelfallhilfe versus der Bildungsberatungsstellen für die Schullaufbahn- bzw. Systemberatung reklamieren beide „Parteien“ die Einzelfallhilfe als „ihr“ Aufgabenfeld. Dabei ist die Schulpsychologie (als die ältere Institution) gegenüber der Bildungsberatung insofern im Vorteil, als sie auf „angestammte Rechte“ verweisen kann. Zweifellos verfügt die Schulpsychologie über einschlägige Erfahrungen auf diesem Gebiet, auf die auch eine umfassendere Konzeption von Beratung im Bildungsbereich nicht ohne Substanzverlust verzichten kann. STOBBERG kommt deshalb — aus der Sicht des Schulpsychologen — in seinem Beitrag zu dem Schluß, daß es wenig sinnvoll sei, den erwähnten Streit weiterzuführen, und schlägt als Ausweg vor, „die durch die unterschiedlichen Ansätze verbreiterte Erfahrung für alle nutzbar zu machen“. Dabei ist Einzelfallhilfe für STOBBERG auch Schullaufbahnberatung, wiewohl diese beiden Aufgabenbereiche häufig als unterscheidbare Beratungsfunktionen angesehen werden (siehe oben).

Einen guten Einblick in die praktischen Aufgaben und die Problemvielfalt der Einzelfallhilfe innerhalb der Bildungsberatung vermittelt der Beitrag von LEINENBACH & HELSTIN. Nach Abgrenzung der Einzelfallhilfe gegenüber verwandten bzw. anderen Beratungsformen (Schullaufbahnberatung, Erziehungsberatung) erfolgt eine Beschreibung des Klientenkreises. Breiten Raum nimmt dann die Erörterung der verschiedenen Ursachen von Lern- und Leistungsstörungen ein, wobei Probleme der Begabung, der Leistungsmotivation und Interessen, des häuslichen und schulischen Lernumfeldes, der Konzentration u. a. zur Sprache kommen. Anhand einer Falldarstellung werden die Möglichkeiten

und Grenzen der diagnostischen Arbeit in der Individualberatung aufgewiesen. Eine kritische Würdigung der Einzelfallhilfe durch den Bildungsberater beschließt die instruktiven Ausführungen.

Ein differenziertes, gut ausgebautes Bildungsberatungssystem darf auch Fragen sonderpädagogischer Provenienz nicht außer acht lassen. Neben allgemeinen Problemen, die eine Schullaufbahn- oder Systemberatung erfordern, können hier je nach Behinderungsart spezifische Beratungsprobleme auftreten, die fast immer Einzelfallhilfe erfordern. Dies ist der Grund, weshalb die folgenden Beiträge, die sich mit Themen sonderpädagogischer Beratung befassen, dem Aufgabenfeld der Individualberatung zugeordnet sind. Die dominierenden Probleme der Einzelfallhilfe dürfen jedoch nicht den Blick für die Notwendigkeit verdecken, andere Beratungsfunktionen wie Aufgaben der Ein-, Umschulungs- oder Systemberatung in die sonderpädagogische Bildungsberatung miteinzubeziehen.

Zunächst wird die sonderpädagogische Bildungsberatung im Hinblick auf die Situation der lern- und geistigbehinderten Schüler dargestellt (LANGFELDT, SACHSENHEIMER & HASELMANN). Nach eingehender Analyse der Beratungsaufgaben fordern die Autoren, den Begriff der Bildungsberatung „aus dem Reservat der Sekundarstufe herauszulösen und auch für den sonderpädagogischen Bereich in Anspruch zu nehmen“. Besonders hingewiesen wird auf die ungünstige Situation der Lernbehinderten, bei denen die ‚Beratung‘ der Eltern oft Zwangscharakter annimmt. Für die lernbehinderten Schüler bestehe — im Gegensatz zu den geistigbehinderten — als Resultat dieser Beratung „die Gefahr, daß Frühförderung zur Frühdiskriminierung wird“. Folgerichtig wird eine Strukturänderung der Grundschule gefordert, die es durch gezielte Förderung und Beratung ermögliche, „das Problem der Lernbehinderten zu entschärfen“.

Den Aufgaben und Problemen einer Hör-Sprach-Erziehung und pädoaudiologischen Beratung ist der Beitrag von LÖWE gewidmet. Nach der Erörterung der Folgen der Hörschädigung für das Kind und seine Angehörigen werden ausführlich Möglichkeiten der Frühförderung dargestellt (Elternberatung in der Einzel- und Gruppensituation). Abschließend werden einzelne Gründe für den Erfolg vs. Mißerfolg der Beratungsbemühungen diskutiert.

## 1. Der Ort der Schulpsychologie in der Bildungsberatung

### 1.1. Entwicklungsbedingungen der Schulpsychologie

Der Ort der Schulpsychologie ist nicht zu umreißen, ohne zumindest kursorisch auf die Bedingungen einzugehen, unter denen die Arbeit begonnen wurde und die die Entwicklung mitgeprägt haben. Obgleich die Ausgangssituation in Hamburg, Berlin, Hessen und Nordrhein-Westfalen jeweils eine andere war, die Ansätze der Dienststellen sich unterschieden, gab es eine Reihe wichtiger Gemeinsamkeiten:

- (1) Die ersten Schulpsychologen kamen aus der Schule. Sie waren Lehrer mit Unterrichtserfahrung. Aus der Erfahrung des Schulalltags heraus war es ihr Anliegen, mit den Mitteln der Psychologie ganz konkret dem Schüler und der Schule zu helfen.
- (2) Es waren einzelne Psychologen, die zuerst ehrenamtlich, dann nebenamtlich und schließlich hauptamtlich, vielfach unter Beibehaltung einer begrenzten Unterrichtsverpflichtung, die Arbeit aufnahmen. Sie waren verstreut, verfügten nur über geringe Mittel und hatten so kaum Kontaktmöglichkeiten.
- (3) Die Gesellschaft und die Schule verhielten sich der Psychologie gegenüber ablehnend und mißtrauisch. Der Psychologe mußte beweisen, daß er in der Lage war, sichtbare, effektive Hilfen zu geben.
- (4) Das Schulsystem war in einer Wiederaufbau- und Konsolidierungsphase. Man suchte Traditionen, an die man anknüpfen konnte. Die bildungspolitische Diskussion hatte noch nicht begonnen. Schulraumnot und Lehrermangel waren die beherrschenden Probleme.
- (5) In den Parteien und in der Verwaltung fanden sich nur vereinzelt aufgeschlossene Gesprächspartner, die aus sachlichen oder persönlichen Gründen bereit waren, sich für das Anliegen der Schulpsychologen einzusetzen. Auch sie erwarteten schnelle und vorweisbare Erfolge.

Alle diese Bedingungen drängten in die gleiche Richtung: Durch die Lösung konkreter Probleme mußte die Existenzberechtigung nachgewiesen werden. Zwar gab es umfassende Aufgabenkataloge und Konzeptionen, die bereits alles das enthielten, was heute unter Beratung verstanden wird, doch alle nur langfristig lösbaren Aufgaben mußten zurückgestellt werden zugunsten der Fragestellungen, deren Lösungen die Wirksamkeit einer schulpsychologischen Intervention deutlich zeigten. Der *Schwerpunkt der schulbezogenen Einzelfallhilfe*

bildete sich heraus. Die zumeist tiefenpsychologisch und schulfern arbeitenden Erziehungsberatungsstellen hatten diese „ökologische Nische“ offengelassen, die den strategischen Interessen, allerdings auch den Bedürfnissen der Schulpsychologen entgegenkam.

Diese strategische Entscheidung erwies sich als richtig. Begünstigt durch den aufkommenden Bildungsehrgeiz in der Bevölkerung konnten sich die Schulpsychologischen Dienste nach einer Anlaufphase zunehmend schneller erweitern. Die im Raum der Schule praktisch arbeitende Psychologie hatte sich etabliert und damit die Voraussetzung für weitere Entwicklungen geschaffen.

## 1.2. Kontroversen

Die Ausweitung der Dienste brachte das Problem des Nachwuchses mit sich. Psychologen mit Lehrerausbildung waren bald in geringerer Anzahl vorhanden als offene Stellen. Psychologen ohne Lehrbefähigung wurden eingestellt. Ausbildungs- und damit verbundene Statusfragen beherrschten die Auseinandersetzungen (vgl. BACH 1972, KOHL 1972). Am Ende der sechziger Jahre war ein Stand erreicht, der mit Befriedigung auf die Vergangenheit und mit Vertrauen auf die Zukunft blicken ließ. Die offenen Probleme wurden gesehen und Lösungsmöglichkeiten gesucht. Die Bildungsdiskussion hatte begonnen, und in den Zukunftsprojektionen hatte die Beratung einen festen Platz.

Ein erster Angriff erfolgte von Studentengruppen, die den praktizierenden Psychologen vorwarfen, Handlungsgehilfe des Systems zu sein, eine Alibifunktion auszufüllen und durch beratende und therapeutische Hilfen mit dazu beizutragen, ein negatives System zu stabilisieren und einschneidende Veränderungen dadurch zu verhindern, daß sie durch Anpassungsprozesse die schädlichen Auswirkungen des Systems verschleierten.

Auf der Bundesarbeitstagung der Sektion Schulpsychologie im Berufsverband Deutscher Psychologen 1970 in Gießen lösten die Vorwürfe von Dr. REICHENBECHER Empörung und heftigen Widerstand aus. Seine scharf formulierten Thesen gipfelten in den folgenden Aussagen:

- „Die Akzentuierung der Einzelfallarbeit (im traditionellen Schulpsychologischen Dienst) beruht auf einer unreflektierten Position gegenüber der Verursachung unangepaßten Verhaltens in der Schule.
- Einzelfallhilfe ist Medizinmanntätigkeit.
- Psychologie hat eine systemkritische Aufgabe“.

Er setzte die Bildungsberatung in Baden-Württemberg gegen die Schulpsychologie ab. Der Schwerpunkt künftiger Beratung könne nur auf der *systematischen Schullaufbahnberatung* liegen, da nur über deren Ergebnisse die Daten für eine gezielte Schulplanung und Schulveränderung zu gewinnen seien. Planung und Veränderung würden die Konflikte der Beteiligten vermindern und Einzelfälle reduzieren, d. h. auf breiter Basis prophylaktisch wirken. Er schlug

vor, den Begriff „Schulpsychologie“ als festgelegt auf Einzelfallhilfe aufzugeben und statt dessen nur noch von „Bildungsberatung“ zu sprechen.

Verständlicherweise war die Reaktion der Schulpsychologen, die sich in ihrem Selbstverständnis in Frage gestellt sahen, massiv ablehnend, doch in den folgenden Jahren entwickelte sich eine permanente Diskussion, die wesentlich zu Klärungsprozessen beitrug und neue Perspektiven eröffnete, begünstigt durch die Entwicklungen im Bildungssystem und den wachsenden Konsens über die Notwendigkeit von Beratung.

### 1.3. Überprüfung des Standortes

Die Angriffe richteten sich gegen die Einzelfallhilfe und identifizierten Schulpsychologie mit Einzelfallarbeit. Letzteres war sachlich unrichtig. Nahezu alle Dienststellen waren weit über die Einzelfallhilfe hinausgegangen und hatten verändernd auf das Schulsystem gewirkt.

Die Ansätze der einzelnen Dienststellen waren unterschiedlich, und es würde zu weit führen, sie alle aufzuführen. Die Kölner Dienststelle, deren Mitarbeiter der Autor von 1965–1971 war, mag als Beispiel für alle stehen:

1965 bestanden bereits folgende Sonderschulen, initiiert und geleitet von Schulpsychologen:

- Sonderschule für Körperbehinderte;
- Sonderschule für Verhaltensgestörte;
- Sonderschule für geistig Behinderte und Mehrfachgeschädigte mit einer Klasse für normalbegabte, hirngeschädigte Kinder;
- Sonderschule für Erziehungshilfe (Legastheniker).

Der Leiter der zuletzt erwähnten Schule war als Heilpädagoge Mitarbeiter des Schulpsychologischen Dienstes. Ein Schulpsychologe arbeitete hauptamtlich in der „Forschungsstelle für das körpergeschädigte Kind“.

Jedes Jahr wurden alle Lehrer des 1. Jahrgangs mit der Problematik der Schulreife und der Anwendung und Auswertung von Schulreife-tests vertraut gemacht. Jährlich wurden Lehrer ausgebildet für die Durchführung von LRS-Förderkursen (insgesamt über 600).

Jährlich wurden untersucht:

- alle Bewerber für das Kölner „Kolleg zur Erlangung der Hochschulreife“ (Die Kollegs in Oberhausen, Essen und Weidenau wurden in die Untersuchungsmethodik und -problematik eingeführt);
- alle Schüler, die den Probeunterricht besuchten;
- alle Zugänge zum Montessori-Gymnasium;
- alle Einspruchsfälle (Sonderschulen, Übergänge).

Aus Anlaß der Volksschulreform wurden alle Heimkinder untersucht (davon 420 in Einzeluntersuchungen), um Entscheidungshilfen zu geben, welche der Kinder die öffentlichen Schulen besuchen sollten. 1970 und 1971 wurden alle Lehrer der 4. Grundschulklasse mit der Übergangsproblematik vertraut ge-



macht und in entsprechende Testverfahren eingewiesen. 3 Realschulen und 1 Gymnasium für LRS-Kinder wurden betreut. In mehreren Gymnasien wurden alle Sextaner untersucht und die Eltern beraten. Gleiche Untersuchungen fanden in der Mittelstufe (für Differenzierungsmaßnahmen) und in der Oberstufe (Studienberatung) statt. 1965–1971 wurden über 500 Seminare und Vorträge für Eltern und Lehrer abgehalten.

Darüber hinaus gab es eine Fülle von nicht so präzise zu umschreibenden Aktivitäten, die eine Veränderung der Bedingungen im schulischen Raum zum Ziele hatten. Die „Dienststanweisung für den Schulpsychologischen Dienst der Stadt Köln vom 26. 3. 1969 spricht diese Zielsetzung ausdrücklich an, bevor sie die Einzelaufgaben näher beschreibt:

*„Ziel und Zweck der Einrichtung*

Der Schulpsychologische Dienst dient dem Wohl der Schüler aller schulischen Einrichtungen.

Seine Bemühungen richten sich auf die Vorbereitung und Durchführung von Maßnahmen zur Schulreife und zum Übergang in weiterführende Schulen.

Er dient dem Ziel, die Zahl der scheiternden Schüler in den Normalschulen zu reduzieren und begabte Schüler einer ihrer Begabung angemessenen schulischen Ausbildung zuzuführen. Im besonderen widmet sich der Schulpsychologische Dienst den behinderten Kindern bei Maßnahmen zur Nutzung eines bestmöglichen Bildungsweges.

Die Durchführung seiner Maßnahmen und die Lösung von methodischen und erzieherischen Problemen sollen letztlich jedem einzelnen Schüler zugute kommen und zu einer Förderung der Psychohygiene im schulischen Raum führen.

Die Ergebnisse seiner Einzelmaßnahmen sollen schließlich zu der Lieferung von Beiträgen zu noch nicht erforschten schulpsychologischen Problemen und zur Weiterentwicklung von schulpsychologischen Untersuchungsverfahren und Behandlungsmethoden führen.

Es geht auch darum, daß der Schulpsychologische Dienst mit seiner Arbeit einen Beitrag zur inneren Schulreform liefert.“

Was hier für Köln gesagt wird, gilt in ähnlicher Weise für alle anderen Schulpsychologischen Dienste.

Die Schulpsychologie wurde eingeengt, vorschnell und beeinflusst von Vorurteilen bewertet. Der Gerechtigkeit halber muß gesagt werden, daß der Beurteilung der Bildungsberatung durch die Schulpsychologie die gleichen Fehler vorgeworfen werden können.

Es ist wenig sinnvoll, diesen Streit (der die im Schulbereich arbeitenden Psychologen in zwei Lager teilt, die sich bemühen, beim jeweils anderen das scheinbar Negative und die Defizite zu sehen) weiterzuführen und darauf zu verzichten, die durch die unterschiedlichen Ansätze verbreiterte Erfahrung für alle nutzbar zu machen. In den vielen Diskussionen der letzten Jahre wurden so weitgehende Annäherungen erreicht, daß die Heftigkeit, mit der diese Kontroverse auf der 1. Bundeskonferenz für Schulpsychologie und Bildungsberatung 1974 in Westerland wieder deutlich wurde, rational gesehen unnötig war (vgl. ARNHOLD 1975).

## 1.4. Aufgabenbereiche

So besteht ein weitgehender Konsens über die Aufgabenbereiche der Beratung. Die Notwendigkeit sowohl der *Einzelfallhilfe* als auch der systematischen *Schullaufbahnberatung* wird von niemanden mehr bestritten. Das Dilemma ist nur, daß bei der derzeitigen Besetzung der Beratungsstellen beide Aufgabenbereiche nicht gleichzeitig aufgegriffen werden können, ohne nicht zu verantwortende Abstriche an der Qualität der Arbeit zu machen. Der Psychologe befindet sich in der Situation eines Menschen, der Hunger und Durst hat, sich aber zwischen Essen und Trinken entscheiden soll. Wie die Entscheidung auch fällt, der Defizitbereich bleibt schmerzlich bewußt.

Der Einsatz von *Beratungslehrern* kann dieses Dilemma verringern, aber nicht aufheben, dafür ist das vorgesehene Ausmaß dieses Einsatzes zu gering veranschlagt. Dennoch ist diese Hilfe nicht zu unterschätzen, und nahezu in allen Bundesländern gehen deutliche Bemühungen in diese Richtung.

Die Frage der *berufsbezogenen Beratung* leidet unter den Kooperationschwierigkeiten mit den Einrichtungen der Bundesarbeitsverwaltung. Sie gelingt punktuell auf der lokalen Ebene, eine generelle Lösung ist aber noch nicht in Sicht. Dennoch herrscht Übereinstimmung dahingehend, daß dieser Beratungsbereich zum Aufgabenkatalog des Beratungssystems gehört.

Es ist das Verdienst REICHENBECHERS, durch seine Thesen die „*systemverändernde*“ Aufgabe der Beratung in den Vordergrund des Bewußtseins gehoben zu haben. Dabei war das, was er sagte, nicht neu. Neu war die Art, wie er es sagte. Die Psychologen im Schulbereich hatten immer schon auf eine Veränderung der Bedingungen dieses Schulbereichs hingewirkt, diese Aufgabe gesehen und betrieben, aber quasi hinter der vorgehaltenen Hand. Man dachte es, tat es, aber sprach möglichst wenig darüber, und wenn, dann mit Ausdrücken, die aus taktischen Gründen so harmlos waren, daß niemand verschreckt werden konnte. Man sprach von Unterrichtshilfe, Nutzbarmachung der Erkenntnisse der Psychologie für die Schule, Beiträgen zur inneren Schulreform und meinte damit die Veränderung der Bedingungen des Systems „Schule“. Die Mängel dieses Systems wurden in der täglichen Arbeit ja immer wieder deutlich. Sie zu sehen und zu versuchen, sie zu beheben war eine ganz andere Sache als sie zu kritisieren. Man war gewohnt, vorsichtig zu agieren und taktische Erwägungen anzustellen, um den Erfolg nicht durch eine Konfrontation in Frage zu stellen. In den Thesen REICHENBECHERS wurde ein neues Selbstbewußtsein der Psychologie sichtbar, das zuerst befremdete, dann aber wie eine Stimulans wirkte.

Heute besteht auch darüber Konsens, daß die Beratung des Systems „Schule“ auf all seinen Ebenen legitime Aufgabe des Beratungsdienstes ist, ja es kristallisiert sich die Auffassung, daß dieser Bereich der Beratung die größte Breiten- und Tiefenwirkung haben kann und ihm daher ein vorrangiger Platz eingeräumt werden muß. Dabei besteht ein Unterschied im Ansatz, der nicht übersehen werden darf.

Die systematische Schullaufbahnberatung verfügt über wenig Daten bei vielen (im Idealfall allen) Schülern. Die Einzelfallberatung hat viele Daten über wenige Schüler („viel“ und „wenig“ sind wertfrei gemeint).

Die Übersicht über große Schülerpopulationen und ihre Verteilungen liefert das Ausgangsmaterial für Schulplanungen, Strukturveränderungen und Differenzierungen. Die Daten der systematischen Schullaufbahnberatung können daher nutzbar gemacht werden auf den Planungsebenen des Landes, der Region und der einzelnen Schule. Ihr Einfluß auf die Veränderung der Schule zielt auf Strukturen bzw. Durchlässigkeit von Strukturen und Inhalten und wirkt von oben nach unten. Die Wirkungen sind weiträumig und erkennbar. Strukturelle und inhaltliche Veränderungen können ein System effizienter, konfliktfreier und anpassungsfähiger an die Bedürfnisse von Gruppen machen und haben von daher einen hohen prophylaktischen Wert.

### 1.5. Einzelfallhilfe und Systemberatung

Die Einzelfallhilfe untersucht das Individuum und die Bedingungen seiner konkreten Umwelt. Ihre Daten sind individuelle Daten, die sich auf eng umrissene soziale Felder beziehen. Dazu gehört auch das Feld „Schule“, aber hier wieder ganz konkret die Klasse, der Lehrer und die Struktur der einzelnen Schule.

Allgemeine Erkenntnisse, die großräumige Veränderungen bewirken können, lassen sich nur aus der Analyse vieler Einzelfälle gewinnen (z. B. Legasthenie, Einrichtung spezieller Fördermaßnahmen). Solche Analysen sind in vermehrtem Maße notwendig, setzen aber voraus, daß das gewonnene Material für einen solchen Zugriff zubereitet vorliegt. Die einheitliche Zubereitung des sehr unterschiedlichen Materials ist schwierig, aber in Anbetracht der Wichtigkeit befassen sich viele Dienststellen mit dieser Aufgabe.

Die der Einzelfallhilfe eigenen Veränderungen sind kleinräumiger, sie gehen von unten nach oben. Ihre Zielpunkte sind primär die sozialen Bedingungen, unter denen Schüler, Eltern und Lehrer agieren, und die Veränderung dieser Bedingungen. Ihr Gegenstand, der *Konfliktfall*, zeigt die negativen Auswirkungen der jeweiligen Bedingungen. Sie werden diagnostiziert, Interventionsstrategien entwickelt und angewandt. Die Anwendung der Interventionsstrategien setzt aber einen größeren Einblick in soziale und psychologische Zusammenhänge voraus, der im beratenden Gespräch vermittelt wird. Damit wird die Erziehungskompetenz der Eltern und Lehrer erweitert und Fehleinstellungen abgebaut. Diese Wirkung geht über den veranlassenden Einzelfall hinaus und verändert die Gesamtsituation in Familie oder Klasse. Dabei werden neue Problematiken sichtbar, die in einem größeren Zusammenhang stehen. (Im Bereich der Schule etwa Führungs- und Repressionsstrategien, Konfliktkonstellationen im Lehrerkollegium, dysfunktionale Kommunikations- und Organisationsstrukturen, Konfrontationen zwischen den beteiligten Gruppen, mangelnde

Zusammenarbeit der verschiedenen Schulformen, aber auch Problematiken im Selbstverständnis des Lehrers und der Schule.)

Die Einzelfallarbeit öffnet den Zugang zu einem Bereich, der bisher sorgfältig nach außen abgeschirmt wurde, der aber viele sinnvolle Veränderungen von oben lähmte. Dieser Zugang wird deutlich breiter. Lehrer und Kollegien kommen auf den Psychologen zu, bitten um Hilfe und stellen ihn damit vor Aufgaben, die oft seine derzeitige Kompetenz übersteigen. Zwar lassen sich viele in der Einzelfallhilfe gewonnenen Erfahrungen übertragen und nutzbar machen, aber das genügt nicht. Es bleibt ein Defizit, das möglichst schnell aufgefüllt werden muß.

Ein Weg führt m. E. über die Hereinnahme der Therapie in die schulpsychologische Arbeit. Über die therapeutischen Einwirkungen auf einzelne und Gruppen lassen sich Einsichten und Methoden entwickeln, die auf diesen Aufgabenkomplex angewandt werden können. Ein anderer Weg führt über die Aufgabe der monopsychologischen Struktur der Dienststellen. Die Mitarbeit von Soziologen, Pädagogen, Organisationsfachleuten, Sozialarbeitern und Sozialpädagogen könnte die Kompetenz so erweitern, daß diesen Beratungsbedürfnissen effektiv nachgegangen werden kann.

Beide Wege wurden bereits beschritten. Dabei muß die Therapie auch unter dem Gesichtspunkt gesehen werden, daß sie Methoden und Interventionsstrategien entwickelt und erprobt, die so geartet sind, daß sie auf den Schulbereich übertragen werden können und dem Lehrer eine gewisse, von ihm leistbare, therapeutische Funktion erlaubt. Das gilt besonders für den Bereich der Primarstufe, in der die Vielzahl der eingebrachten Defizite und Störungen ohne eine solche „therapeutische“ Kompetenz des Lehrers nicht wirksam angegangen werden kann.

Einzelfallhilfe ist in der Regel auch *individuelle Schullaufbahnberatung*. Auch aus diesem Erfahrungsbereich ergibt sich zwingend die Einflußnahme auf das soziale Klima der Schule. Denn dieses Klima hat einen bedeutsamen Einfluß auf den Schulerfolg der Kinder, die die Einzelfallhilfe aufsuchen. Der prozentuale Anteil dieser „Problemkinder“ ist aber so groß, daß eine Vernachlässigung nicht zu verantworten wäre, auch aus Gründen der Ökonomie, denn unter diesen Kindern befindet sich ein erheblicher Anteil hochbegabter Schüler.

Wie aus dem Gesichtspunkt des sozialen Klimas gezielte Schulwechsel immer wieder zeigen, ist die Relevanz dieser Bedingung für den Schulerfolg oft größer als Testdaten qua kognitive Variablen. Ein Einfluß auf diese, die prognostische Validität der Testergebnisse einschränkende Faktoren ist deshalb aus bildungsökonomischen Gründen genauso erforderlich wie aus den individuellen Rechten des einzelnen auf Entfaltung.

Der Einzelfall mit der Vielzahl seiner Erhebungen hat darüber hinaus die Funktion eines empfindlichen Indikators für die Auswirkung vollzogener Veränderungen. Er ist Arbeit an der Basis und kann die notwendigen Rückmeldungen für Weiterentwicklungen oder Korrekturen geben. Hier treffen sich die Ansätze systematischer Schullaufbahnberatung und Einzelfallhilfe. Beide An-

sätze müssen korrespondieren, sind aufeinander angewiesen. Eine Strukturveränderung kann nur dann effizient sein, wenn Bereitschaft, Einsicht und Kompetenz auf der Basisebene vorhanden sind. Vertiefte Einsicht und Kompetenz zeigen Notwendigkeiten für Strukturveränderungen.

Nur wenn beide Erfahrungsbereiche und beide Einwirkungsrichtungen vorhanden sind und miteinander kooperieren, kann das Beratungssystem die Aufgabe leisten, bei der Optimierung des Bildungssystems auf allen Ebenen beratend mitzuwirken und durch die Beratung sinnvolle Veränderungen einzuleiten und die Effektivität dieser Veränderungen zu erhellen.

### *Literaturverzeichnis*

- ARNHOLD, W. (Hrsg.), 1975. Texte zur Schulpsychologie und Bildungsberatung. (= Tagungsbericht der 1. Bundeskonferenz für Schulpsychologie und Bildungsberatung.) Braunschweig.
- BACH, W., 1972. Leitlinien für die 70er Jahre. In: W. BACH (Hrsg.), Der Auftrag der Schulpsychologie für die Schule von morgen. Weinheim/Basel.
- BACH, W., 1972. Vorwort in: W. BACH (Hrsg.), Der Auftrag der Schulpsychologie für die Schule von morgen. Weinheim/Basel.
- Dienstanweisung für den Schulpsychologischen Dienst der Stadt Köln, 1969. (Unveröffentl.)
- FÜRSTENAU, P., 1970. Institutionsberatung. Ein neuer Zweig angewandter Sozialwissenschaft. Gruppendynamik, 3, 219–233.
- KOHL, G., 1972. Resolution von Dortmund (vom 10. Oktober 1964). In: W. BACH (Hrsg.), Der Auftrag der Schulpsychologie für die Schule von morgen. Weinheim/Basel.
- REICHENBECHER, H., 1975. Schulberatung in der Bundesrepublik Deutschland. In: W. ARNHOLD (Hrsg.), Texte zur Schulpsychologie und Bildungsberatung. Braunschweig.

## 2. Aufgaben und Probleme der Einzelfallhilfe

### 2.1. Definition der Einzelfallarbeit und Beschreibung des Klientenkreises

*Einzelfallarbeit* oder *Individualberatung* ist innerhalb der Arbeit einer Bildungsberatungsstelle in enger Verbindung zur Schullaufbahnberatung zu sehen, da beide Beratungsformen die schulische Entwicklung eines Kindes oder Jugendlichen in ihren Mittelpunkt stellen. Einzelfallarbeit setzt immer dann ein, wenn Störungen im Leistungsbereich sichtbar werden, so daß das Erreichen des einmal gesteckten Schulziels in Frage gestellt wird. Die Beratung hat in diesem Fall zwei Aufgaben: einmal sollte sie die *Ursachen der Störung* eruieren und aufzeigen, in welchen aller möglichen Problemfelder, die später noch ausführlich dargestellt werden, die Störfaktoren liegen bzw. welchen Wechselwirkungen sie unterliegen. Zum anderen beinhaltet Einzelfallarbeit *Schullaufbahnberatung*, denn anschließend muß unter Berücksichtigung der verschiedenen Probleme die Entscheidung bezüglich der Schullaufbahn des Kindes erneut gefällt werden.

Zeigt der letzte Aspekt die teilweise Identität von Schullaufbahnberatung und Einzelfallarbeit, so weist der erste eine gewisse Affinität zur Erziehungsberatung auf. Auch hier steht die *Ätiologie* von Störungen im Mittelpunkt. Dennoch gibt es wesentliche Unterschiede zwischen beiden Formen der Einzelfallarbeit, nicht zuletzt bezüglich der einzelnen Methoden und der Therapie. Bei der Einzelfallarbeit in der Bildungsberatungsstelle werden bei der Frage der Ursachen-determination möglichst viele der für die Leistungsstörung in Betracht kommenden Problemfelder nach Störfaktoren untersucht. Legen das Gespräch mit den Eltern und die testpsychologische Untersuchung die Vermutung nahe, daß Störungen im sozial-emotionalen Bereich Primär- oder Hauptverursachungsmoment für die verminderte Leistungsfähigkeit sind, endet die Einzelfallarbeit hier mit dem Verweis an eine *Erziehungsberatungsstelle*. Die Ätiologie und vor allem Therapie von sozial und emotional bedingten, stark auffälligen Verhaltensweisen gehört unserer Meinung nach zu dem Aufgabenbereich der Erziehungsberatungsstellen, was später noch begründet werden soll.

In der praktischen Arbeit der Einzelfallhilfe ergeben sich jedoch oftmals Überschneidungspunkte, da die meisten Lernstörungen und insbesondere das Leistungsversagen multikausal determiniert sind, und die psychischen Faktoren eine wesentliche Rolle dabei spielen. In diesen Fällen muß ihr Störeinfluß sorgfältig gewichtet werden, um zu entscheiden, ob die Einzelfallarbeit der Bildungsberatungsstelle dem Problem gerecht wird. Einzelfallarbeit gegen Schullauf-

bahnberatung einerseits und Erziehungsberatung andererseits abzuheben, kann nur ein Versuch sein, theoretisch zwischen den einzelnen Beratungssystemen zu differenzieren. Die nachfolgende Definition des Klientenkreises der Einzelfallarbeit soll diese Abgrenzung, insbesondere auch zur Erziehungsberatung hin, verdeutlichen.

Der *Klientenkreis*, den die Bildungsberatung im Rahmen einer Einzelfallarbeit betreuen kann, wird von zwei Seiten bestimmt: einmal durch die auftretenden Probleme eines Schülers, die Eltern und Schüler veranlassen, eine Individualberatung in Anspruch zu nehmen, zum andern durch die praktischen Möglichkeiten, die der Bildungsberatung zur Verfügung stehen. Das Hauptproblem, das Klienten zur Bildungsberatung führt, sind *Schulschwierigkeiten* des Kindes oder Jugendlichen. Diese können sehr verschiedener Art sein. Sie manifestieren sich zwar fast durchweg in geringen Schulleistungen (die von Eltern oder Lehrern nicht erwartet werden oder aber das Weiterkommen in der besuchten Schule gefährden), die *Ursachen des schulischen Versagens* und die zentralen Probleme des einzelnen sind jedoch sehr verschieden gelagert.

So können einzelne oder mehrere der folgenden Faktoren bedeutsam sein:

- die spezifische Begabungsstruktur, geringere Begabung, spezielle Begabungsausfälle wie etwa Legasthenie;
- Motivationsstörungen, Lernunlust, zu hohes Anspruchsniveau;
- Einstellung gegenüber der Schule, Ausbildung schulischer Interessen;
- unmittelbares häusliches Lernumfeld, fehlende oder falsche Lerntechniken, Art und Ausmaß elterlicher Hilfe;
- unmittelbares schulisches Lernumfeld, Verhaltensprobleme und Kontaktschwierigkeiten in der Klasse, Beziehung zum Lehrer, Probleme bei der Einschulung oder nach Schulwechsel;
- Konzentrationsprobleme, organische Leistungsbeeinträchtigungen;
- familiäre Probleme, emotionale und soziale Fehlentwicklungen.

In all diesen Fällen wird in der Individualberatung versucht, die Zusammenhänge und Verursachungen der Schulschwierigkeiten im einzelnen herauszufinden und entsprechende Maßnahmen zur Behebung der Probleme auszuarbeiten. Eine Betreuung im Rahmen der Einzelfallarbeit ist jedoch nicht möglich, wenn tiefgreifende emotionale, soziale oder familiäre Schwierigkeiten schulische Probleme mitverursachen. Eine zweite Einschränkung der Einzelfallhilfe ist dann gegeben, wenn durch schulrechtliche Bestimmungen Untersuchung und Behandlung einzelner Schulprobleme geregelt sind.

Der erste Fall umfaßt all diejenigen Schüler, bei denen durch die verschiedensten Umstände eine relativ starke psychische Fehlentwicklung erfolgt ist, die nun auch schulische Probleme bedingt. Zu ihrer Behebung ist dann im allgemeinen eine intensive, länger dauernde therapeutische Betreuung der Schüler und gegebenenfalls der Eltern notwendig, die im Rahmen der Bildungsberatung nicht geboten werden kann. Danach müssen *therapiebedürftige Klienten* an die Erziehungsberatungsstellen oder an Therapeuten, Psychagogen oder Heilpädagogen *weiterverwiesen* werden. Die Problematik dieses Vorgehens soll am

Schluß der Darstellungen erläutert werden. Die zweite Einschränkung der Hilfe bei Schulschwierigkeiten durch die Individualberatung betrifft vor allem Kinder, für die die Eltern bestimmte schulrechtliche Maßnahmen erreichen oder verhindern wollen, also etwa Kinder, die Sonderschulen besuchen oder für Sonderschulen vorgeschlagen wurden, die Lese-Rechtschreibschwierigkeiten haben, oder die Prüfungen wider Erwarten nicht bestanden haben. Hier können zwar in einer eingehenden Individualberatung gezielte Ratschläge für die häusliche Förderung und Betreuung der Schüler gegeben werden, jedoch können durch Gutachten der Bildungsberater in Baden-Württemberg *keine schulrechtlichen Entscheidungen* getroffen bzw. verändert oder beeinflusst werden. Auch dieser Punkt soll zum Schluß noch diskutiert werden.

Da Eltern von Sonderschülern und Legasthenikern gezielte Hilfen für die häusliche Betreuung durch dafür speziell ausgebildete Lehrer angeboten werden, kommt dieser Klientenkreis für die eigentliche Einzelfallarbeit in der Bildungsberatungsstelle weniger in Frage. Siehe dazu den folgenden Beitrag von LANGFELDT u. a. in diesem Abschnitt.

Versucht man den danach bestimmten Klientenkreis, der um eine Individualberatung in der Bildungsberatungsstelle nachsucht, nach soziologischen Gesichtspunkten zu beschreiben, so stellt er sich folgendermaßen dar (den statistischen Angaben liegt die Gesamtzahl der Schüler, die von Januar bis Oktober 1974 in der Bildungsberatungsstelle Stuttgart um eine Individualberatung nachsuchten, zugrunde):

- Altersmäßig sind Schüler aller Klassenstufen vertreten, also zwischen 6 und 20 Jahren, mit einem Schwerpunkt der Altersstufen von 10–16 Jahren. 2 % der Schüler sind jünger als 9 Jahre, 51 % sind 9–12 Jahre alt, 38 % sind 13–16 Jahre und 7 % 17–20 Jahre. In geringem Umfang wenden sich auch Studenten oder Erwachsene (2 %), die den 2. Bildungsweg eingeschlagen haben und nun in ihrer Ausbildung Schwierigkeiten bekommen, an die Bildungsberatungsstelle.
- Jungen werden doppelt so häufig wie Mädchen zur Beratung vorgestellt. Diese Beobachtung, die sich auch in anderen Beratungsstellen, die Kinder oder Jugendliche betreuen, wiederholt, dürfte eng mit dem in unserer Gesellschaft vorhandenen Geschlechterstereotyp zusammenhängen. Die Erziehungsziele und einzelnen Erziehungsmaßnahmen sind je nach der Geschlechtsrolle, in die das Kind hineinwachsen soll, noch immer deutlich verschieden. So werden etwa auch heute noch die höheren Leistungserwartungen (womit häufig auch Leistungsdruck verbunden ist) an Jungen gestellt, die dann öfter auch bei Jungen Leistungsstörungen bedingen können.
- Hinsichtlich der Schul- und Berufsausbildung der Eltern sind Kinder von Akademikern und der mittleren und oberen Sozialschichten überrepräsentiert, Kinder von Arbeitern dagegen unterrepräsentiert. Das geringe Beratungsinteresse von Eltern, die nur eine einfache Ausbildung erhalten haben, dürfte mehrfach bedingt sein. Zwei Faktoren seien nur erwähnt: Einmal ist im allgemeinen der Reflexionsgrad über den Entwicklungsverlauf der Kinder und



die erzieherischen Maßnahmen, Erziehungsziele u. ä. bei Eltern mit geringerer Schulausbildung geringer, weshalb Beratungsgespräche gerade für diesen Personenkreis besonders wichtig wären. Zum andern dürfte die Schwelle erhöht sein, sich mit Institutionen auseinanderzusetzen, vermutlich aus einer größeren Unsicherheit und geringeren Gewandtheit. Von daher wäre es sehr wichtig, daß Lehrer diesen Eltern den Weg zu einer Bildungsberatungsstelle aufzeigen und erleichtern.

## 2.2. Verursachungsmomente von Lernstörungen

Nachdem wir nun versucht haben, Arbeit und Klientel der Einzelfallberatung innerhalb einer Bildungsberatungsstelle zu beschreiben, möchten wir im folgenden einen Überblick über die wesentlichsten *Verursachungsmomente von Lernstörungen* geben, so wie sie sich aus unserer Arbeit in der Einzelfallberatung ergeben. Wir schließen dabei die Ursachen aus, die im Zusammenhang mit organischen Schädigungen auftreten, da sie diagnostisch und therapeutisch in den medizinischen Bereich gehören. Zum anderen sollen, wie oben dargestellt, auch die Ursachen jener Lernstörungen von der Betrachtung ausgeschlossen werden, die eigentlich als Sekundärsymptome auftreten, d. h. die die Folge schwerer psychischer Störungen bzw. einer neurotischen Fehlentwicklung sind.

### 2.2.1. Begabung

Die *Begabung* ist einer der wichtigsten Faktoren für das Zustandekommen einer guten Lernleistung. Daher soll dieser Bereich als erster auf seine Störfaktoren hin untersucht werden. Da unterschiedliche Auffassungen über den Begabungsbegriff bestehen, soll er zunächst kurz erläutert werden. Zur Begriffsdifferenzierung von „Begabung“ und „Intelligenz“ s. ausführlicher HELLER (1973).

Intellektuelle Begabung ist kein eindeutig umschriebener Begriff; in jeder Gesellschaft und gesellschaftlichen Gruppe besteht zwar eine meist unausgesprochene Übereinkunft über intellektuelles Verhalten, diese Ansichten können jedoch erheblich differieren. Ebenso unterschiedlich sind auch die wissenschaftlichen Ableitungen und Begriffsbestimmungen. So ist etwa die Definition ROHRACHERS (1963, S. 351) sehr weit gefaßt, wenn er unter Intelligenz den „Leistungsgrad der psychischen Funktionen bei ihrem Zusammenwirken in der Bewältigung neuer Probleme“ versteht, und schließt Konzentration, Gedächtnis, Wahrnehmung mit ein. Heute wird allgemein angenommen, daß sich verschiedene Funktionen oder Faktoren der Intelligenz unterscheiden lassen, die relativ unabhängig voneinander variieren können. Dafür sprechen auch Beobachtungen aus der Praxis, daß oft ganz extreme Leistungsunterschiede in einzelnen Schulfächern auftreten, die sich nur schlecht auf eine allgemein gute oder schwache Begabung zurückführen lassen.

Nach dem *SPEARMAN-Modell* erfolgt eine unterschiedliche Gewichtung der Faktoren dahingehend, daß es einen Generalfaktor (g) gibt, der bei allen intellektuellen Leistungen beteiligt ist, und eine Vielzahl spezifischer Faktoren, die die qualitative Unterschiedlichkeit intellektueller Leistungen bedingen. Annahmen über die Art dieser

Intelligenzfaktoren lassen sich durch eine spezifische mathematische Methode, die Faktorenanalyse von verschiedenen Intelligenzaufgaben, überprüfen.

Nach einer Zusammenstellung faktorenanalytischer Untersuchungen von PAWLIK (1968) lassen sich folgende gesicherte *Faktoren* oder Funktionen der *Intelligenz* unterscheiden, die in sich noch weiter differenzierbar sind:

- (1) Faktoren der räumlichen Vorstellung
- (2) Rechenfertigkeit
- (3) Sprachverständnis
- (4) Faktoren der Wort- und Ausdrucksflüssigkeit
- (5) Faktoren der Flexibilität des Denkens
- (6) Faktoren des logischen Denkens

Da diese Faktoren sich in vielen Untersuchungen nicht als total unabhängig erwiesen, lassen sie sich untereinander erneut gruppieren und in funktionelle Beziehung zueinander bringen. Verschiedene Untersuchungen deuten auf zwei übergeordnete Gruppierungen oder Faktoren hin; der erste, bei CATTELL (1963) „fluid general intelligence“ genannt, scheint eher unabhängig von Erziehungs- und Bildungseinflüssen zu sein, während der zweite, bei CATTELL „crystallized general intelligence“ genannt, mehr die Intelligenzaspekte betrifft, die durch die Anregungen der Umwelt und die spezifische Art der Auseinandersetzung des einzelnen mit seiner Umwelt, mitgeformt sind.

An dieser Stelle sei auch kurz auf das Anlage-Umwelt-Problem der Begabungsentwicklung eingegangen. Zwar ist dieser Sachverhalt unter Wissenschaftlern und Politikern heftig umstritten. Allgemein wird jedoch anerkannt, daß wenigstens bestimmte Begabungsaspekte — wie etwa die Sprachbegabung — in einem gewissen Ausmaß (umstritten ist das Ausmaß selbst) durch Anregung und bestimmte Formen der Auseinandersetzung mit der Umwelt in ihrer Entwicklung gefördert werden können. Neben der biologisch festgelegten Disposition und der Bereitstellung mancher Funktionen durch Reifungsvorgänge müssen auch die dinglichen, sozialen und sprachlichen Umweltgegebenheiten für ein Kind so gestaltet sein, daß es überhaupt die neu ausgebildeten Funktionen ausprobieren und gebrauchen und sie durch Übung und Nachahmung optimal verbessern kann. Diese vorteilhafte Umweltgestaltung ist relativ stark abhängig von Merkmalen der Eltern, etwa vom Interesse der Eltern an der Entwicklung ihrer Kinder, von der Zeit, die sie für ihre Kinder zur Verfügung haben, von ihrem eigenen Modellverhalten und damit von der soziologischen Gruppenzugehörigkeit.

Die Ergebnisse der Intelligenzforschung über die Teilfunktionen der Intelligenz und das Beziehungsgefüge dieser Einzelfunktionen sind für die Einzelfallhilfe im Rahmen der Bildungsberatung von Bedeutung. Danach ist es in der Individualberatung wichtig, neben der allgemeinen Begabungshöhe, die spezielle *Begabungsstruktur* des Klienten festzustellen, also den Ausprägungsgrad der verschiedenen Begabungsfaktoren. Diese muß in bezug gesetzt werden zu der Anforderungsstruktur der jeweils besuchten Schule, wie sie durch die Anforderungen an die Begabung in den einzelnen Unterrichts-Fächern, aber auch durch die spezielle Unterrichtsmethodik gegeben ist.

Dieses scheinbar so einfache Vorgehen in der Individualberatung wird erschwert und beeinträchtigt durch Einschränkungen, die sowohl in bezug auf die Erfassung der individuellen Begabungsstruktur als auch der Anforderungsstruktur einzelner Schulformen gegeben sind.

- (1) Die oben dargestellten Intelligenz-Faktoren umfassen vermutlich nicht die ganze Breite intellektuellen Verhaltens. Durch kulturelle Werte, die gesellschaftliche

Struktur oder auch theoretische Modellvorstellungen einzelner Forscher treten einige Formen intellektuellen Verhaltens stark in den Vordergrund, andere werden verdeckt oder als unwichtig angesehen und werden dann gar nicht in empirische Analysen aufgenommen. Ähnlich ist es mit Intelligenzaspekten, die methodisch nur sehr schwierig oder unzuverlässig zu erfassen sind. Auch durch das Validitätskriterium des Schulerfolges für viele Intelligenzaufgaben scheiden manche Intelligenzaspekte für weitergehende Untersuchungen aus, obwohl sie in einem veränderten Schulsystem mit geänderten Anforderungen relevant sein können. So wurde etwa der Begabungsgesichtspunkt der sozialen Intelligenz bis vor kurzem kaum beachtet und in Untersuchungen nicht berücksichtigt, da ihm im bisherigen Schulsystem wenig Bedeutung zugemessen wurde. Weiter wurden auch keine Meßmethoden zur Erfassung dieser Begabungsaspekte entwickelt. Entsprechend konnte dann bei einer Zusammenstellung der wesentlichen Begabungsfaktoren dieser Aspekt auch nicht in Erscheinung treten.

- (2) Die faktorielle Struktur der Intelligenz ist vermutlich abhängig von Alter und Intelligenzhöhe. Nach der Differenzierungs- bzw. Divergenzhypothese dürfte mit zunehmendem Lebensalter von Kindern und mit zunehmender allgemeiner Intelligenzhöhe eine Differenzierung und Spezialisierung der Intelligenzfunktionen erfolgen.
- (3) Die Erfassung des individuellen Ausprägungsgrades intellektueller Begabung anhand von überprüften und standardisierten Testverfahren ist nicht absolut objektiv und zuverlässig möglich. Fehlerquellen bei der Testdurchführung, wie ungünstiges Befinden des Schülers am Untersuchungstag, Prüfungsangst, Testgeübtheit u. ä., lassen sich kaum ausschalten. Weiter gibt es für manche relevante Intelligenzaspekte keine standardisierten Testverfahren für jede Altersstufe (etwa für die Intelligenzfaktoren Flexibilität des Denkens).
- (4) Die Erfassung der Anforderungsstruktur der verschiedenen Schularten ist methodisch recht schwierig und wird durch notwendige Curriculumsänderungen und Veränderungen der Schulstrukturen sehr erschwert. Aussagen sind daher in diesem Bereich relativ unsicher.

Trotz dieser erheblichen Einschränkungen kann die Feststellung der Begabungsstruktur eines Schülers einen wesentlichen Beitrag zu der Individualberatung leisten. Berücksichtigt der Berater diese Einschränkungen, versucht er, Fehlerquellen bei der Testuntersuchung durch genaue Beobachtung und gezielte Nachbefragung des Schülers zu vermindern, die Testergebnisse durch Verwendung mehrerer Testverfahren und ausführliche Exploration der Eltern und des Schülers über häusliche und schulische Leistungsmöglichkeiten abzusichern und auszuweiten, die konkreten Bedingungen und Veränderungen der Schulstruktur mit in seine Überlegungen einzubeziehen, dann erweist sich die Begabungshöhe eines Klienten in den verschiedenen Intelligenzfaktoren als ein Moment, das häufig Schulschwierigkeiten verursacht oder zumindest mitverursacht.

Die Bedeutung der *individuellen* Begabungsstruktur bei Schulschwierigkeiten soll im folgenden dargestellt werden. Die Begabung muß als eine notwendige (wenn auch nicht hinreichende) Voraussetzung für das Erbringen einer bestimmten Lernleistung angesehen werden. Schulprobleme können sich ergeben einmal aus der allgemeinen Begabungshöhe, zum andern aus der spezifischen Begabungsstruktur eines Schülers.

Die *allgemeine Begabungshöhe* führt dann zu Problemen, wenn sie im Vergleich zu den Anforderungen der besuchten Schulart so gering ist, daß die Bewältigung

aller Schulfächer Schwierigkeiten bereitet. Eine allgemeine Überforderung ist die Folge, die für die betroffenen Schüler besonders gravierend ist, da sie in kaum einem Fach Erfolgserlebnisse verzeichnen können, die notwendig sind, um Anstrengungsbereitschaft, Lernwille und schulisches Interesse wachzuhalten und zu fördern. Auch das Selbstvertrauen und die psychische Ausgeglichenheit des Schülers müssen unter dieser allgemeinen Überforderung erheblich leiden. Diese Situation einer primären globalen Überforderung in allen Lernbereichen tritt jedoch seltener auf. Häufiger ist der Fall, daß durch die *spezifische Begabungsstruktur* des Schülers dieser den Anforderungen der besuchten Schule in wichtigen Lernbereichen nicht gewachsen ist. Eine differenzierte Untersuchung der Begabungsstruktur muß hier zunächst klären, wo die individuellen Begabungsschwerpunkte und -schwächen liegen und auch, wie der Ausprägungsgrad dieser Stärken und Schwächen ist. Dann muß diese Struktur mit den spezifischen begabungsmäßigen Anforderungen der besuchten Schule in Bezug gesetzt werden. Treten dabei starke Diskrepanzen auf und zeigt sich, daß die Begabung eines Schülers in einem oder mehreren für diese Schulart wesentlichen Lernbereichen nur im unteren Durchschnitt oder sogar unter dem Durchschnitt liegt, so muß mit einer erheblichen Überforderung gerechnet werden. Diese Diskrepanz kann zustande kommen, wenn die Ausrichtung der Schule in ihren Schwerpunkten gerade die schwächer ausgeprägten Begabungsaspekte des Schülers fordert, während seine Stärken in dieser Schule weniger zum Tragen kommen. Eine solche *Überforderung* dürfte ebenfalls zu sekundären Störungen führen, die den Persönlichkeitsbereich (etwa Zunahme der Schul- und Prüfungsangst, Abnahme des Selbstvertrauens, Kontaktstörungen), das Arbeitsverhalten (Konzentrationsstörungen) und die Motivation (Schulunlust, Lernunlust) betreffen, was die gesamte weitere Entwicklung des Schülers stören dürfte. Zwar werden die sekundären Störungen nicht so rasch auftreten, wenn sich der Schüler nur in einzelnen Fächern überfordert fühlt, in anderen dagegen Überlegenheit und raschen Erfolg verspürt. Diese werden die Mißerfolge bis zu einem gewissen Maße ausgleichen und kompensieren, so daß die sekundären Störungen erst bei längerdauerndem Leistungsdruck sichtbar werden.

Diese Entwicklung einer immer stärker werdenden schulischen Überforderung wird sich für die meisten Schüler allmählich vollziehen, so daß Anzeichen über längere Zeit zu beobachten sind, die von Eltern und Schülern auch vage als solche gewertet werden. In anderen Fällen dagegen treten diese Probleme plötzlich auf, ausgelöst etwa durch einen Schul- oder Lehrerwechsel. Dann ist es für Eltern und Schüler recht schwierig, eine tatsächlich vorhandene Überforderung des Schülers einzusehen, da sie aus dem bisherigen Schulerfolg auf eine gute Begabung des Schülers schließen konnten. In ausführlicher Exploration müssen dann die diskrepanten Beobachtungen geklärt werden; eine mögliche Erklärung einer plötzlich sich zeigenden Überforderung wäre etwa, daß in der früher besuchten Schule oder bei dem früheren Lehrer die guten Leistungen mehr durch rasche Auffassungsgabe, soziale Anpassungsfähigkeit oder gutes Gedächtnis erreicht wurden, nicht durch das verstandesmäßige Aufarbeiten des Lehrstoffes.

Liegen die Probleme eines Schülers in der begabungsmäßigen Überforderung in einzelnen oder mehreren Schulfächern begründet, so ist im Einzelfall immer abzuwägen, inwieweit eine Kompensation durch erhöhten Lernaufwand, wie gezieltes zusätzliches Training, Nachhilfestunden o. ä. möglich ist. Die Beurteilung muß auch von den weiteren, für den Schulerfolg wichtigen Faktoren abhängig gemacht werden, wie Arbeitsmotivation, Arbeitstechniken, Konzentrationsfähigkeit, psychische und körperliche Stabilität u. ä. Ferner muß auch bedacht werden, daß der dem Schüler zugemutete Lernaufwand nur so stark erweitert wird, daß ihm noch genügend Zeit und Energie für eine sinnvolle Freizeitgestaltung (Aufbau von Interessen, Pflege von Kontakten u. ä.) bleiben, die für eine gesunde psychische Entwicklung des Schülers unbedingt notwendig sind. Bei Schülern, deren Schulschwierigkeiten durch Schwächen in Begabungsbereichen bedingt sind, die stark durch Umweltanregungen mitgeformt werden, ist in gezielten Anamnesen zu untersuchen, inwieweit in der früheren Erziehung die optimalen Voraussetzungen für eine angemessene Entwicklung dieser Intelligenzaspekte gegeben waren. Trifft dies nicht zu, so wären vor allem bei jüngeren Schülern gezielte kompensatorische Förderprogramme sinnvoll und notwendig.

Ein besonderes Problem, das sich aus einer spezifischen Begabungsstruktur ergibt, stellt die *Lese-Rechtschreibschwäche (Legasthenie)* dar. Dem Schüler ist es dabei nicht möglich, trotz ausreichender oder sogar recht guter allgemeiner Begabung und angemessener Unterrichtung, das Lesen und Schreiben so zu erlernen, wie es zu erwarten wäre. Zwar wirft die Feststellung der Legasthenie eine ganze Reihe ungelöster Probleme auf; die genauen Ursachen dieser Lernstörung sind wissenschaftlich noch nicht eindeutig geklärt, die Symptombilder wechseln, häufig gibt es von schulischer Seite noch keine angemessene Betreuung dieser Kinder.

Trotzdem ist die frühzeitige Diagnose für diese Kinder sehr bedeutsam. Denn durch diese Lernstörung, die meist schon in den ersten Schuljahren auftritt, muß das Kind sehr früh sehr deutlich eigenes Lernversagen erleben, das sekundär zu psychischen Fehlentwicklungen führen kann, zumal bei Unkenntnis der Lernstörung Fehlverhalten von Lehrern und vor allem von Eltern die Situation für das Kind verschärfen. Eine differenzierte Diagnose der Legasthenie kann einmal dazu führen, daß Eltern und Lehrer das Kind in seiner Problematik besser verstehen und ihm helfen, die Mißerfolge zu verarbeiten, statt immer zu fordern oder zu strafen und abzuwerten; zum anderen besteht wenigstens teilweise die Möglichkeit, das Kind schon sehr früh gezielt zu betreuen, um die individuellen Schwächen zu beheben, damit nicht die ganze weitere Schullaufbahn des Kindes beeinträchtigt ist.

Bei der Diagnose einer schulischen Überforderung darf nicht nur von der absoluten Begabungshöhe ausgegangen werden. Sehr häufig sind mehrere Probleme Ursache für Schulschwierigkeiten (oft auch, da sie sich wechselseitig bedingen), so etwa neben den Begabungsproblemen auch Motivations- und Konzentrationsprobleme. In diesen Fällen ist zu erwarten, daß selbst bei durchschnittlicher

oder guter Begabung eine Überforderung des Schülers eintreten kann, da er durch die anderen Probleme seine an sich ausreichende Begabung nicht zum Einsatz bringt. Liegt eine solche Intelligenzhemmung vor, so ist immer abzuwägen, inwieweit die hemmenden Faktoren relativ rasch zu beseitigen sind, oder ob mit einer längeren schulischen Überforderung zu rechnen ist, die einen Schulwechsel nahelegen würde.

Auch aus einer begabungsmäßigen *Unterforderung* können für Schüler echte Leistungsprobleme entstehen. Dies ist vor allem dann der Fall, wenn Schüler während der ersten Schuljahre rasch und ohne jede Mühe den gebotenen Schulstoff erlernen; werden dann auch vom Elternhaus oder in der Freizeit keine echten Forderungen oder Verpflichtungen an den Schüler gestellt, so kann es sein, daß weder eine Arbeitshaltung, Anstrengungsbereitschaft und Durchhaltefähigkeit noch systematische Lerntechniken aufgebaut und geübt werden können. Werden dann in der schulischen Entwicklung erstmals echte Anforderungen an die Leistungsfähigkeit des Schülers gestellt, fühlt er sich in seinen bisherigen Erfahrungen verunsichert, und es fehlen ihm die Techniken, um diese neue Situation zu verarbeiten.

Ist die Unterforderung eines Schülers sehr stark, können auch rasch Leistungswille, Lernmotivation und ein echtes Interesse an schulischen Lehrstoffen verlorengehen und von daher Schulprobleme für den Schüler bedingen. Neben diesen Problemen, die sich direkt aus bestimmten Begabungsstrukturen für den Lernerfolg des Klienten in der Schule ergeben, können aus manchen Begabungsstrukturen auch Hinweise auf andere eine Lernstörung verursachenden Momente entnommen werden. Dies betrifft in erster Linie Konzentrationsstörungen oder leichte hirnorganische Schädigungen. Der Bildungsberater hat dann die Aufgabe, diesen Hinweisen weiter nachzugehen bzw. die Klienten zur Überprüfung an geeignete Stellen zu verweisen.

Zusammenfassend kann gesagt werden, daß es trotz aller Einschränkungen, die gemacht werden müssen, bei jeder Individualberatung zur Klärung von Schul-schwierigkeiten sinnvoll erscheint, differenzierte Begabungsuntersuchungen durchzuführen. Wird die Problematik des Konstrukts Intelligenz, der methodischen Erfassung der Intelligenz und der Anforderungsstrukturen der verschiedenen Schulformen berücksichtigt, so können aus Begabungsuntersuchungen Hinweise über mögliche Über- oder Unterforderung, Konzentrationsstörungen und organische Beeinträchtigungen der Schüler abgelesen werden, die für die Lernstörung verursachend oder mitverursachend sind.

### 2.2.2. *Leistungsmotivation*

Ein weiteres, bei der Analyse von Leistungsstörungen wesentliches Problemfeld ist die *Leistungsmotivation*, das jeglichem Arbeitsverhalten zugrunde liegende Motiv. Fast jedes zweite Elternpaar, das wegen Schulversagens des Kindes in der Bildungsberatungsstelle vorstellt, beklagt sich über Faulheit, mangelnde Ausdauer, Durchhaltefähigkeit und Konzentrationsschwäche des Kindes.

Diese Eltern erwarten in der Regel Ratschläge zur Beseitigung der Faulheit oder zur Festigung des Willens, da ihrer Ansicht nach Faulheit und Willensschwäche identisch sind. Wie die Analysen solcher Leistungsstörungen zeigen, verbirgt sich hinter solchen Symptomen meist eine fehlentwickelte Leistungsmotivation, d. h. in den meisten Fällen liegt eine falsche Leistungserziehung der Eltern vor, deren Wurzeln in die Kindheit zurückreichen. Fragt der Bildungsberater genauer nach, findet er oft noch zu den obengenannten Symptomen Überängstlichkeit bei Problembewältigungen, schnelle Resignation bei Mißerfolg oder auch ständig überhöhte Zielsetzung des Kindes bei verschiedenen Aufgaben, so daß Mißerfolgerlebnisse immer vorhanden sind.

Haben sich im Laufe eines Gesprächs Anhaltspunkte für eine Störung in der Leistungsmotivation ergeben, muß der Bildungsberater die einzelnen Phasen der Motivationsgenese zurückverfolgen, um hier eventuelle Fehlhaltungen aufzudecken. Nur durch eine intensive Befragung wird er in die Lage versetzt, die einzelnen Hypothesen über die Störungsursachen gegeneinander abzuwägen, um so wirksame therapeutische Hilfen für Eltern und Schüler anbieten zu können. Im folgenden soll nun versucht werden, innerhalb der *Genese der Leistungsmotivation* einige Ansatzpunkte für Fehlentwicklungen aufzuzeigen, die die Ursache für spätere schulische Mißerfolge sein können. Dabei ist anzumerken, daß die Faktoren zwar im einzelnen erörtert werden, jedoch niemals so isoliert auftreten, da sie ständig interagieren.

Unter *Leistungsmotivation* versteht man nach HECKHAUSEN „das Bestreben, die eigene Tüchtigkeit in allen Tätigkeiten zu steigern oder möglichst hochzuhalten, in denen man einen Gütemaßstab für verbindlich hält, und deren Ausführung deshalb gelingen oder mißlingen kann“ (HECKHAUSEN 1965, S. 604). Dabei kann die Leistungsmotivation nach zwei voneinander relativ unabhängigen Komponenten unterschieden werden, der *Hoffnung auf Erfolg* und der *Furcht vor Mißerfolg*. Die Stärke der beiden Erwartungen bestimmt den Grad der Leistungsmotiviertheit. Untersuchungen, auf die hier aus Platzgründen nicht eingegangen werden kann, erbrachten den Nachweis, daß beide Komponenten Auswirkungen auf Risikoverhalten, Gedächtnisleistungen, Ausdauer beim Aufgabenverhalten und Zielsetzung bei Aufgaben haben.

Als eine wesentliche Voraussetzung für die spätere Leistungsmotiviertheit eines Schülers sieht HECKHAUSEN die „kognitive Funktionsreife“ an. Ist diese Phase abgeschlossen, sollte das Kind einmal in der Lage sein, beim Zustandebringen verschiedener Effekte verschiedene Schwierigkeitsgrade zu unterscheiden, und zum anderen sollten die Handlungseffekte auf die eigene Person bezogen werden und damit als persönliche Tüchtigkeit (Erfolg) oder Untüchtigkeit (Mißerfolg) erlebt werden. Sieht man davon ab, daß die intellektuellen Fähigkeiten eines Kindes hierbei eine gewisse Rolle spielen, so üben Eltern und dingliche Umwelt einen großen Einfluß auf diese Entwicklungsphase aus. Damit ein Kind verschiedene Schwierigkeitsgrade erkennen kann, muß es verschiedene Erfahrungen in leistungsbezogenen Situationen gemacht haben. Dabei ist die Leistungssituation nicht durch schul- oder i. e. S. arbeitsspezifische Tätigkeiten charakterisiert. Sie ergibt sich beim Kleinkind im Spiel, wenn es beispielsweise

darum geht, Klötze zu einem Turm zu schichten, beim Malen, oder in Alltagssituationen beim An- und Ausziehen, Essen usw. Jede dieser Situationen kann durch Forderung von seiten der Eltern für das Kind leistungsbezogen werden. So wird z. B. das Einnehmen einer Mahlzeit von dem Kind auch als Leistungsforderung erlebt, wenn es weiß, daß die Eltern von ihm erwarten, daß es alleine ißt und seinen Teller leert. Durch die Leistungserfahrungen in diesen jeweils verschiedenen Bereichen entwickelt sich beim Kind ein Gütemaßstab für die eigene Tüchtigkeit.

Da sich diese Leistungsentwicklung zwischen dem zweiten und vierten Lebensjahr vollzieht, ist es für den Berater wichtig, Erziehungsziele und -mittel bezüglich der Leistungsthematik in dieser Altersstufe von den Eltern zu eruieren. Hierzu müssen die Eltern ausführlich nach Art, Umfang und Nachhaltigkeit ihrer Forderungen befragt werden, ebenso wie nach ihrer Reaktion auf Erfolg oder Mißerfolg des Kindes. Bei leistungsmotivationsgestörten Kindern lassen sich in dieser Phase meist zwei Elterntypen unterscheiden. Der eine stellt überhaupt keine oder kaum Forderungen an das Kind, sei es aus einer Vernachlässigung heraus oder weil die Eltern der Meinung sind, das Kind sei noch zu klein, um schon mit Forderungen konfrontiert zu werden. Diese Eltern räumen dem Kind einen leistungsfreien Schonraum ein, im Vertrauen und der Hoffnung auf einen Reifungsprozeß, wonach sich mit Beginn der Schulzeit auch die Leistungsbereitschaft entwickelt hat und das Kind nun – auch in der Einsicht, daß man es lange genug spielen ließ – zu einer Arbeitshaltung fähig ist. Zu der gleichen Gruppe gehören auch die Eltern, die zwar Leistungsforderungen an das Kind stellen, aber nur solche, die das Kind bewältigen kann. Dadurch wird ihm eine objektive Vergleichsmöglichkeit von Aufgaben genommen und so eine reale Selbsteinschätzung seiner Tüchtigkeiten verhindert. In der Folge entwickelt sich keine oder nur eine geringe Frustrationstoleranz bei Mißerfolgen und geringe Ausdauer beim Problemlösen.

Die andere Elterngruppe stellt das Kind fast ständig in Leistungssituationen, dazu meist noch in solche, die es überfordern. Das Kind erlebt ständig Mißerfolge, wird frustriert und bezogen auf die Motivationskomponente mißerfolgsmotiviert. Dabei zeigt sich eine geringe Anspannungsfähigkeit. In extremen Fällen führt diese Fehlentwicklung zu einer Leistungsverweigerung beim Kind, möglicherweise generalisiert auf alle Lebensbereiche. Es sperrt sich dann gegen jegliche Forderungen seitens seiner Umwelt. In diese Gruppe gehören meist die Eltern, die entweder sehr hohe Ansprüche in bezug auf die eigene Tüchtigkeit haben oder solche, die durch die Leistungsfähigkeit ihrer Kinder das eigene Prestige aufwerten möchten.

Art und Ausprägung der entstehenden Leistungsmotivation werden auch von „einbettenden Vorläufermotiven“ beeinflusst, d. h. davon geprägt. Als eines der wichtigsten Vorläufermotive wird von HECKHAUSEN die Selbständigkeit angeführt. Der Selbständigkeitsanspruch eines Kindes, d. h. sein Streben, eine Handlung selbständig ohne fremde Hilfe auszuführen, ist als Vorform des echten Leistungsanspruchs zu werten. Ein Kind mit starkem Selbständigkeitsstreben



wird sich viel häufiger in solche Situationen bringen, die in leistungsthematischem Sinn aufgefaßt werden können. Selbständigkeit fördert jedoch nicht nur die Genese der Leistungsmotivation, sondern stellt auch dem Kind viele verschiedenartige Handlungsalternativen bereit. Das selbständige Kind hat somit häufig Gelegenheit zu Erfolgserlebnissen, wodurch sich seine Beharrlichkeit und Ausdauer bei Tätigkeiten steigert. Für die kindliche Entwicklung ist es nun besonders wichtig, daß die Erzieher das Streben nach Selbständigkeit und Unabhängigkeit in bestmöglicher Weise unterstützen wie z. B. durch Ermutigung und Bekräftigung. Bei den täglichen Routinetätigkeiten ergeben sich zahlreiche solcher Möglichkeiten.

Für den Bildungsberater ist es von großer Bedeutung, sich genau über die Selbstständigkeitsforderungen der Eltern zu informieren. In welchem Alter stellten die Eltern welche Forderungen bezüglich der Selbständigkeit an das Kind, betraf die Selbständigkeitserziehung mehr das Gewähren und Fördern von *Selbständigkeit* dem Kind gegenüber oder waren es lediglich Selbstständigkeitsforderungen, die die Eltern bei den alltäglichen Routinearbeiten entlasten? Es gilt für den Berater auch zu überlegen, inwieweit die Eltern den damaligen intellektuellen, motorischen und psychischen Entwicklungsstand des Kindes richtig beurteilt haben, denn Selbständigkeitserziehung impliziert seitens der Eltern das Wissen um die Fähigkeiten des Kindes, damit sie sinnvolle Forderungen stellen können. Dem Entwicklungsstand unangemessene Forderungen hemmen die kindliche Initiative, etwas selber machen zu wollen, und können ebenso zu Motivationsfehlentwicklungen führen wie die unterlassene Selbständigkeitserziehung. Zum anderen muß der Berater die Art und Weise erfragen, in der das Kind den elterlichen Erwartungen nachkam oder sie zu umgehen suchte, und wie die entsprechende Reaktion der Eltern war.

Fehlentwicklungen der Leistungsmotivation werden in der Regel durch eine betont beschützende und bewahrende Einstellung von Erziehungspersonen eingeleitet. Zu dieser Elterngruppe zählen einmal die schon oben erwähnten, die dem Kind einen leistungsfreien Schonraum gewähren. Zum anderen betrifft es die Eltern, die aus echter Sorge vor drohenden Gefahren die Kinder besonders stark behüten und sie so in besonders starker Abhängigkeit von sich erziehen. Aus dieser Haltung resultieren häufige Verbote an die Kinder, ihre Entscheidungsfreiheit wird wesentlich eingeschränkt, ihr Selbstständigkeitsstreben vermindert. Es sei in diesem Zusammenhang nur kurz darauf verwiesen, daß solches Elternverhalten nicht nur soziologische, sondern auch persönlichkeitspezifische Komponenten hat. Der Berater muß im Gespräch versuchen, die Gründe aufzuspüren, die Eltern zu einer Abhängigkeitserziehung veranlassen. Auch Eltern, die allgemein ängstlich und verunsichert sind, können durch ihr Verhalten als Modell für das Kind wirken, es verunsichern und so ebenfalls die Selbständigkeitserziehung negativ beeinflussen.

Noch eine andere, häufig beobachtete Quelle für Fehlentwicklungen der Leistungsmotivation soll kurz erwähnt werden, und zwar betrifft es die Kinder, die in dem betreffenden Lebenszeitraum schwer erkrankt und dadurch in be-

sonderem Maße auf die Hilfe ihrer Umgebung angewiesen waren. Aus Mitleid oder Fürsorglichkeit wird es versäumt, wenigstens in den Bereichen vom Kind Selbständigkeit zu fordern, in denen es gesund ist und entsprechende Leistungen bringen könnte. Gerade hier kann über die spielerische Betätigung die Selbständigkeit stark zu fördern versucht werden.

Während die bisher genannten Punkte mehr die elterlichen Erziehungsziele und ihre Wirkung auf eine mögliche Fehlentwicklung der Leistungsmotivation betrafen, bezieht sich der nächste Punkt mehr auf die *Erziehungsmittel*, die wie alle oben genannten Erwartungshaltungen der Eltern ebenfalls u. a. von soziologischen Bedingungen abhängen. Gerade Erziehungsmittel wie Lob und Strafe beeinflussen Art und Ausprägung der entstehenden Motivation in ganz besonderem Maße. Wie die zahlreichen Untersuchungen zu diesem Thema zeigen — auf sie einzugehen, muß hier aus Platzgründen verzichtet werden — fördern Belohnung und liebevolle, auch körperliche Zuwendung der Mütter auf kindliche Erfolge eine hohe erfolgswahrscheinliche Leistungsmotivation. Eine Mutter, die den Eifer und Erfolg eines Kindes ungerührt zur Kenntnis nimmt und Mißerfolg heftig tadelt, schwächt die Motivation eines Kindes und lenkt es auf bloße Vermeidung von Mißerfolg. Häufig ist Eltern dieses Verhalten gar nicht bewußt. Sie glauben, daß die vom Kind erworbenen Fertigkeiten lediglich die Folge eines natürlichen Reifungsprozesses sind, für die man es nicht zu loben braucht, deren Erscheinen quasi „selbstverständlich“ ist. Bleibt dagegen die Entwicklung aus, reagieren Eltern häufig zunächst mit Erstaunen, dann mit Schimpfen und Vorwürfen gegenüber dem Kind. Gerade dieses Verhalten aber führt zu einer starken inneren Gespanntheit und zu einer erhöhten Furcht vor Mißerfolg beim Kind. Dies wiederum bekräftigt die Motivation, Leistungssituationen überhaupt zu meiden; der Kreislauf für die Fehlentwicklung beginnt damit. Auch bei Eltern von Schulkindern kann man häufig feststellen, daß sie das Absinken in schulischen Leistungen sehr schnell und heftig registrieren, umgekehrt aber von Verbesserungen kaum oder nur wenig Notiz nehmen oder sie als selbstverständliche Dankesgeste an die Eltern abtun. Nach unseren Beobachtungen nimmt die Beachtung von Mißerfolgen durch Eltern mit ihrer Leistungsorientierung zu, so daß diese Konstellation als ein häufiger Ansatzpunkt für schulisches Versagen erscheint.

Der andere Pol von Elternverhalten ist das häufige Bekräftigen, ohne daß entsprechende Entwicklungsfortschritte vorliegen. Das Kind wird für kleine und große Leistungen gleichermaßen stark belobigt. Dadurch kann ihm, zumindest in frühen Jahren, der Vergleichsmaßstab für leichte und schwierige Aufgaben verlorengehen. Kommt es dann zu einem echten Leistungsvergleich mit Gleichaltrigen, der für das Kind negativ ausfällt, kann das „Diskrepanzerlebnis“ so frustrierend sein, daß jegliche Lust zum Weitermachen gefährdet ist bzw. Wettbewerbssituationen ganz zu vermeiden gesucht werden oder die Neigung besteht, sich nur mit sogenannten Schwächeren zu messen, wodurch ein Erfolgserlebnis sehr wahrscheinlich wird. Diese Kinder neigen dazu, als Ersatz für die Frustrationserlebnisse in der Schule die außerschulischen Betätigungen stark zu

betonen, in denen sie Erfolge vorweisen können. Interesse und Einsatzbereitschaft innerhalb der Schule nehmen ab, die Leistungen verschlechtern sich, die Mißerfolge werden immer deutlicher, das Schulversagen ist das Endglied der Kette.

Zum Schluß sei noch kurz auf die Bedeutung des erwachsenen Vorbildes bei der Entwicklung von Leistungsmotivation hingewiesen. Wie bei vielen Entwicklungsprozessen beim Kind spielt das *Identifikationslernen* auch bei der Leistungsmotivationsgenese eine bedeutende Rolle. Kinder, deren Eltern, aus welchen Gründen auch immer, an sich selbst keine Leistungsforderungen stellen oder dem Kind zu verstehen geben, daß sie diesen Forderungen nur ungern nachkommen, können kein Lernmodell für ein Kind sein, das Leistungsmotivation aufbauen soll. Gerade in diesem Punkt spielen psychologische und besonders soziologische Aspekte eine große Rolle, wie Untersuchungen zeigen (ROSEN 1958; WINTERBOTTOM 1958). Während sich in diesen Fällen eine geringe Leistungsmotivation ausprägt, gibt es auch zahlreiche Beispiele dafür, daß sich durch Identifikationslernen ein hohes Motivationsniveau entwickeln kann. Dies geschieht, wenn das Kind die hohen Leistungsstandards der Eltern übernimmt und sie sich zu eigen macht. Gelingt es ihm, den Erwartungen zu entsprechen, kann sich eine hohe erfolgsorientierte Leistungsmotivation entwickeln. Ist die Zielsetzung auf Grund mangelnder Fähigkeiten unerreichbar, ist in der Regel eine hohe Mißerfolgsmotivation die Folge. Daraus resultieren geringes Selbstvertrauen in die eigenen Fähigkeiten, geringe Risikobereitschaft und Leistungsängstlichkeit, Symptome, die oft mit den Schulschwierigkeiten einhergehen. In den späteren Schuljahren zeigen diese Jugendlichen häufig auch depressive Tendenzen bei der Bewältigung allgemeiner Lebensprobleme; Konzentrationsstörungen sind die Folge, und ein Schulversagen wird unausweichlich.

Zusammenfassend können die 3 Bereiche Leistungserziehung, Selbständigkeits-erziehung und elterliche Sanktionen als für die Leistungsmotivationsgenese wichtige Bedingungen angesehen werden. Eine fehlgeleitete Erziehung in einem Bereich zieht in der Regel auch Fehlverhalten in den übrigen Bereichen nach sich. Aus diesem Grund kann sich der Berater nicht nur auf die Exploration eines Feldes beschränken, sobald sich Anzeichen für eine fehlentwickelte Leistungsmotivation ergeben. Vielmehr muß er die Entwicklung der Selbständigkeit, des Leistungsverhaltens und die entsprechenden elterlichen Sanktionen zusammen bezüglich ihrer Wirkungen analysieren, um so verschiedene Hypothesen bilden zu können, die Ausgangspunkt für ein weiteres Elterngespräch sind.

### 2.2.3. *Interessen*

Wenn wir Schüler mit Leistungsstörungen analysieren, fällt uns im Bereich zwischen 14 Jahren und Abiturjahrgang immer eine besondere Gruppe auf. Diese Schüler gehören zu den Versagern, obwohl sie – bei aller testdiagnostischen Vorsicht – intellektuell durchaus in der Lage wären, das erstrebte Schulziel zu erreichen. Auffällig in dieser Gruppe sind meist die Interessentestergebnisse, die

eine geringe Interessenausprägung aufweisen; d. h. es sind in den vom Testinhalt her angebotenen Bereichen kaum *Interessen* vorhanden. Fragt man die Schüler, was sie in ihrer Freizeit tun, werden meist Tätigkeiten genannt, bei denen sie selbst nicht aktiv gestalten müssen. Fragt man nach Eigenaktivitäten, wird allenfalls noch Sport ab und zu genannt. Auch die Frage nach bevorzugten oder abgelehnten Schulfächern kann nicht begründet beantwortet werden, Interessen wurden nicht aufgebaut.

Der Zusammenhang zwischen mangelndem Interesse allgemein sowie besonders am schulischen Fächerangebot und mangelhaften Leistungen in der Schule ist vordergründig eindeutig: Ein Schüler, der beispielsweise wenig Interesse an naturwissenschaftlichen Fächern hat, wird zu Hause wohl kaum über das Pensum der gestellten Hausaufgaben hinaus arbeiten, geschweige denn, daß er sich mit physikalischen oder chemischen Experimenten befaßt. Nach den Gesetzen der Lernpsychologie wird ihm auch das Einüben und Behalten naturwissenschaftlicher Gesetzmäßigkeiten schwerer fallen als einem Schüler, dem diese Fächer Freude machen. Notwendigerweise müßte der Uninteressierte häufiger wiederholen, was er auf Grund der geringen Motivation verständlicherweise nicht tut. Demzufolge entstehen Stofflücken im Grundwissen, was das weitere Lernen in dem Fach schwierig macht, da die zunehmende Komplexität des Lehrstoffs die Beherrschung des Grundwissens voraussetzt. Von daher sind Mißerfolgserlebnisse für den Schüler unausweichlich und sein Interesse sinkt noch stärker ab. Für den Bildungsberater, der diesen Kreislauf zu unterbrechen sucht, stellt sich zunächst die Frage, woher diese Uninteressiertheit kommt. Um darauf zu antworten, muß man sich einmal die Entstehungsbedingungen von Interessen klarmachen.

Interessen sind psychologisch den Einstellungen oder Haltungen zuzuordnen. Ohne auf die theoretischen Implikationen der einzelnen Begriffe genauer einzugehen, wollen wir im folgenden von Haltungen sprechen, die sich als eine erworbene Verhaltensdisposition zu bedeutsamen Objekten, Sachverhalten, Personen und Ereignissen definieren lassen. Ihre Bedeutsamkeit erhalten diese Reizmuster durch den Wert, den das Individuum mit ihnen verbindet.

Diese Definition legt es nahe, den Erwerb von Haltungen prinzipiell als Lernvorgang zu charakterisieren. Die Übernahme von Haltungen aus der Umwelt geschieht einmal durch den Identifikationsmechanismus und zum anderen durch Nachahmungslernen, wobei nicht ausgeschlossen ist, daß Kinder ganze Haltungs- oder Wertsysteme übernehmen und nicht nur einzelne Verhaltensaspekte. Beim Nachahmungs- oder Modellernen sind zwei Merkmale bedeutsam: das Modellverhalten der Eltern und die Verstärkung des nachgeahmten Verhaltens. Die Verstärkung oder Belobigung eines Kindes ist sehr wichtig, um den spontan begonnenen Lernprozeß aufrechtzuerhalten. Belobigung umfaßt dabei alle Formen elterlichen Erziehungsverhaltens, die von dem Kind als persönliche Anerkennung empfunden werden. Intensive elterliche Zuwendung zählt ebenso dazu wie das verbale Loben. Beim elterlichen Modellverhalten sind vor allem

Arbeit und Freizeitgestaltung für die kindliche Interessenentwicklung via Nachahmungslernen von besonderer Bedeutung. Dabei hat das aktive Elternverhalten gegenüber dem passiven den Vorteil, daß es das Kind zu Eigenaktivität anregt und gleichzeitig verschiedene Verhaltensmuster bereitstellt, unter denen das Kind wählen kann. Von daher ist es erklärlich, daß die Eltern der Kinder mit vielseitigen Interessen ebenfalls selbst vielseitig interessiert sind. Ahmt das Kind zunächst das bei Eltern beobachtete Verhalten nach, um von ihnen Anerkennung zu erhalten, verliert es dieses Ziel mit der Entwicklung einer sachadäquaten Leistungsmotivation bald aus den Augen. Die Tätigkeit wird dann um ihrer selbst willen ausgeübt, d. h. das Kind zieht aus dem Umgang mit den Dingen selbst Befriedigung. Blättert ein Kind anfangs nur im Buch, weil es die lesende Mutter imitiert, und wird es dabei von den Eltern verstärkt, können später allein das Anschauen der bunten Bilder oder das Lesen interessanter Inhalte für das Kind befriedigend sein und zum weiteren Lesen anregen. Das Interesse hat sich als Motiv verselbständigt. Durch elterliches Modellverhalten können sich auch einseitige geschlechtsspezifische Interessen entwickeln. Da sich erst in der jetzigen Elterngeneration die Auffassung langsam durchzusetzen beginnt, daß sich die Rolle der Frau und mathematisch-naturwissenschaftlich-technisches Verständnis nicht auszuschließen brauchen, wird eine entsprechende Betätigung des Kindes erst jetzt sozial akzeptabel. Hatte man vorher das kleine Mädchen von technischem Spielzeug ferngehalten, so daß erst gar kein Interesse geweckt werden konnte, gehört es heute doch langsam auch zum Spielrepertoire von Mädchen. Nachdem dieser ganze mathematische Bereich für das Mädchen tabuiert war, ist es nicht verwunderlich, daß Mathematik, Physik und Chemie die am wenigsten beliebten Fächer bei Mädchen waren. Wie das Beispiel zeigt, können die Interessenentstehung und -wahl des Kindes durch elterliches Vorbildverhalten und durch elterliches Angebot an Anregungen verbunden mit entsprechenden Sanktionen gezielt gesteuert werden.

Vollständigkeitshalber soll hier noch kurz auf ein anderes einseitiges Modellverhalten eingegangen werden, das uns in der Praxis ebenfalls häufig begegnet. Gemeint sind jene Eltern, die ihre Freizeit lediglich zu Fortbildungszwecken verwenden und dadurch dem Kind die Bedeutung von Lernen, Leistung und Erfolg überdeutlich klarmachen. Leistungsbezogene Tätigkeiten dienen in diesen Fällen als Wertorientierungen für das Kind; menschliche Kategorien sind gut und schlecht oder erfolgreich und nicht erfolgreich. Ein solches Kind steht quasi unter einem Erfolgszwang, einem indirekten Leistungsdruck also, der sich bei Mißerfolgen zu einer Grundlage für Prüfungsängste ausweiten kann. Diese Entwicklungsmöglichkeiten zeigen deutlich die kulturellen und soziologischen Einflüsse, denen die Interessen unterworfen sind, und die der Berater als Hintergrundwissen in die Beratung miteinbringen sollte. Fehlende oder einseitige elterliche Anregung der Interessenentwicklung ist also eine Erklärungsmöglichkeit für mangelndes schulisches Interesse in den späteren Jahren, ebenso wie die durch Identifikationslernen übernommene negative Einstellung zur Schule.

Als drittes muß der Bildungsberater den Gruppeneinfluß berücksichtigen, dem

der Schüler momentan unterworfen ist. Geht man davon aus, daß mit zunehmendem Alter die Wertorientierungen eines Kindes von denen der Altersgruppe stärker geformt werden, so bietet sich hier ein wesentlicher Einflußfaktor auf die Interessenentwicklung an. Ohne Zweifel lassen sich in einzelnen Schulen unterschiedliche Auffassungen einzelner Schülercliquen über Freizeitgestaltung oder allgemein zu Leistungs- und Anstrengungsbereitschaft finden. So unterscheiden sie sich beispielsweise auch bezüglich des Ausmaßes an der für Prüfungen aufzubringenden Vorbereitungszeit. Da es bis vor kurzem noch eine Moderscheinung war, möglichst wenig Lernaufwand zu betreiben und faul zu sein, kann der allgemeine geistige Aktivitätsgrad eines Schülers durch solche Gruppennormen stark eingeschränkt werden. Gerade für einen zur Passivität neigenden Schüler entsteht durch diese Gruppennorm überhaupt kein Wertkonflikt, so daß er sich ohne weiteres der Norm unterwerfen wird, dies um so mehr, als er ansonsten eine soziale Isolierung zu befürchten hat.

Wie oben bereits angedeutet wurde, spielen auch Identifikationsprozesse eine gewisse Rolle bei der Übernahme von elterlichen Einstellungen und Haltungen durch das Kind. Dies gilt für positive und negative gleichermaßen. Häufig suchen Eltern die Ursachen für schlechte Leistungen ihrer Kinder weniger bei dem Kind, dem elterlichen Erziehungs- oder Leistungsverhalten, sondern verlagern die Schuldfrage auf die Schule oder Lehrer. Dabei wird diese Meinung nicht nur dem Bildungsberater gegenüber so klar geäußert, sondern auch gegenüber dem Kind selbst. Die Abwertung der Lehrer, anderer Schüler oder des Systems überhaupt durch die Eltern ruft beim Kind Unlustgefühle wach und versieht den Schulbereich mit negativen Valenzen. Je stärker die Abwertung erfolgt, desto mehr generalisiert sich die Unlust auch auf die von der Schule dargebotenen Lehrinhalte. Das Angebot wird nicht mehr als eine Anregung zur Weiterbeschäftigung empfunden, sondern lediglich noch als lästige Pflichtübung, der man keinerlei Interesse abgewinnen kann.

Neben diesen Formen eines entwicklungsbedingten Interessenmangels im schulischen Bereich kann dieser auch als Reaktion auf starke psychische Spannungszustände entstehen. So finden wir wenig ausgeprägte Interessenprofile häufig bei Schülern, die sich in starken Leistungsdrucksituationen befinden. In diesem Fall wird die Beschäftigung mit Interessen abgelehnt, weil solche Tätigkeiten auch Leistungsaspekte implizieren, von denen man sich in der Freizeit befreien möchte. Mit zunehmendem Leistungsdruck können noch eventuell vorhandene Interessen ganz erlöschen, man gibt dem Nichtstun und Abschalten von Leistungen den Vorzug. Auch Schüler, die starke psychische Probleme haben, und denen die Freizeit mehr der eigenen Problembewältigung dient, zeigen in unseren Tests keine bedeutsamen Interessen. Auch hier erlischt die Anstrengungsbereitschaft für die Interessen und damit gleichzeitig auch für die schulische Arbeit. Der oben genannte Kreislauf ist wieder geschlossen.

Dem Bildungsberater obliegt es, im einzelnen die Gründe für mangelndes schulisches Interesse aufzuspüren und dem Klienten entsprechende Hilfen zur Überwindung anzubieten, da meistens nur über den Aufbau von Interessen auch ein

dauerhafter Schulerfolg gewährleistet werden kann. Sehr häufig zeigt sich ein enger Zusammenhang zur Leistungsmotivationsgenese, da die hier geübte Selbstständigkeit, Durchhaltefähigkeit und Zielsetzung auch wichtige Aspekte bei der Interessenentwicklung sind.

#### 2.2.4. Häusliches Lernumfeld

Bei fast allen Schülern, die mit Schulschwierigkeiten vorgestellt werden, bemängeln die Eltern die ungenügende Erledigung der *Hausaufgaben*. Ist jedoch die Bedeutung der Hausaufgaben tatsächlich so groß? Angesichts der heute sehr kritischen Einstellung gegenüber den Hausaufgaben soll zunächst kurz auf ihren Stellenwert für den Schulerfolg eingegangen werden. Betrachtet man die Funktionen des häuslichen Lernens, so zeichnen sich folgende Gesichtspunkte ab:

- Hausaufgaben dienen in erster Linie dazu, den in der Schule behandelten Stoff zu wiederholen und einzelne Schritte verstärkt einzuüben. Verständnisschwierigkeiten und Kenntnislücken sollen dabei erkannt und durch gezieltes Nachfragen und Wiederholen rechtzeitig behoben werden. Auch müssen zu Hause einzelne Teilaufgaben allein eingeübt werden, die nur schlecht im ganzen Klassenverband gelernt werden können, wie etwa Vokabeln lernen, das Lernen des  $1 \times 1$  u. ä.
- Weiter helfen Hausaufgaben beim Aufbau selbstständigen und selbstverantwortlichen Arbeitens, das vor allem in den weiterführenden Schulen, beim Studium und im Berufsleben von großer Bedeutung ist.
- Ein dritter Gesichtspunkt ist der Erwerb individueller Lerntechniken. Erste Hilfen, Tips und Anregungen dafür werden zwar im Schulunterricht vermittelt, jedoch muß jeder Schüler zu Hause für sich die Erfahrung machen, wie er sich am besten bestimmte Lerninhalte aneignen kann.

Angesichts der heute sehr ungünstigen Schulsituation (Lehrermangel, Unterrichtsausfall, zu große Klassen, beengte Schulverhältnisse) können die Hausaufgaben oft nicht diese Funktionen erfüllen. Vielmehr müssen Eltern häufig an Stelle des Lehrers mit dem Kind den ganzen Stoff nochmals gemeinsam erarbeiten, da im Unterricht nicht genügend Zeit zu einzelnen Fragen der Kinder blieb oder zu schnell vorangeschritten werden mußte; Eltern müssen dann weitgehend die Funktionen des Lehrers bei der Hausaufgaben erledigung übernehmen. Eine andere Fehlfunktion wird häufig von Elternseite den Hausaufgaben zugeschrieben. Aus ehrgeizigen Wünschen hinsichtlich des späteren Lebenswegs der Kinder, aus Unsicherheit und ängstlicher Erwartung bezüglich der schulischen Leistung ihrer Kinder, werden die Hausaufgaben als der Lernbereich angesehen, der dem Zugriff, der Kontrolle und Einflußnahme der Eltern offensteht. Sie nützen diese Möglichkeit vor allem in den ersten Jahren, um den Erfolg ihrer Kinder abzusichern, indem sie den Schulstoff mit den Kindern intensiv einüben oder vermutete Klassenarbeiten eintrainieren oder zukünftigen Lehrstoff bereits zu Hause vorbereiten, damit das Kind in der Schule mit seinem Wissen und Verständnis glänzen kann. Aus diesen beiden Extremformen eines Hausaufgabenmißverständnisses, die auch in abgeschwächter Form auf-

treten, ergeben sich eine Reihe von Problemen, die die Kinder und Familien erheblich belasten und die eigentlichen Funktionen der Hausaufgaben beeinträchtigen oder unwirksam machen.

Werden die Eltern durch schulpolitische Mißstände gezwungen, zu Hause gezielten Nachhilfeunterricht zu geben, so müssen sie sich meist zunächst erst den Stoff selbst erarbeiten. Dadurch kommen notwendigerweise die Kinder, deren Mütter berufstätig sind oder aus anderen zeitlichen oder persönlichen Gründen dazu nicht in der Lage sind, in einen erheblichen Nachteil, da ihnen für das Stoffverständnis wesentliche Hilfen und Erklärungen fehlen. Aber auch dort, wo Eltern sich um den Unterrichtsstoff bemühen, ergeben sich meist große familiäre und Lernprobleme. Trotz Erarbeitung des neuen Lehrstoffes fühlen sich die meisten Mütter überfordert, da ihnen die didaktische Ausbildung und Erfahrung fehlen. Sie sind dann leicht gereizt und ungeduldig, die Mutter-Kind-Beziehung wird belastet und vor allem sehr stark leistungsorientiert und versachlicht; so kommen etwa die Schüler angesichts der großen Klassen mit einem hohen Zuwendungsbedürfnis aus der Schule nach Hause; durch die Notwendigkeit, mit der Mutter gemeinsam die Hausaufgaben zu erledigen, wird dieses Bedürfnis dann zunächst durch rein leistungsbezogene Interaktionen und Kontakte befriedigt. Dies muß die gesamte Persönlichkeitsentwicklung der jüngeren Schüler nachhaltig ungünstig beeinflussen. Auch aus lerntheoretischen Gesichtspunkten ergeben sich Probleme: Da die Eltern meist Aufgaben anders als die Lehrer erklären, andere Schwerpunkte und Gewichtungen setzen, werden die Kinder leicht verwirrt, es fällt ihnen schwerer, sich auf das Wesentliche zu konzentrieren und einen Überblick zu bekommen. Beobachtet das Kind dazu, wie sich die Eltern selbst mit dem Lehrstoff abmühen müssen, wird es den Stoff als viel zu schwierig einschätzen und eher eine mißerfolgsorientierte Haltung gegenüber schulischen Anforderungen erwerben. Verärgerung, Unmutsäußerungen, Kritik der Eltern an Lehrer und Lernstoff, die meist aus einer eigenen Überforderung resultieren, werden den anfänglichen Lern- und Leistungswillen der Kinder bald lähmen und ähnliche Affekte und Einstellungen gegenüber schulischem Lernen bei Kindern auslösen (reziproke Affekte). Dazu kommt, daß die Lernmotivation eines Schulanfängers außerdem schnell sinken wird, wenn er bemerkt, daß der Wissensstoff, den er erarbeiten soll, gar nicht zum selbstverständlichen Wissensrepertoire der Erwachsenen gehört. Für das weitere schulische Lernen eines Kindes kann auch verhängnisvoll sein, daß es bei intensiver häuslicher Betreuung nicht lernt, selbständig und selbstverantwortlich in der Schule in der Gruppe mitzuarbeiten; denn es kann sich darauf verlassen, daß ihm zu Hause alles nochmals ausführlich erklärt wird. In der Schule sitzt es dann oft unbeteiligt, uninteressiert und lustlos und auch zu Hause bemüht es sich nicht selbst um Lösungen, vielmehr erwartet und fordert es überall die Hilfe des Erwachsenen.

Zu ähnlichen Störungen des selbständigen verantwortungsvollen Arbeitens kommt es, wenn die Eltern aus einer ehrgeizigen und/oder ängstlichen Einstellung gegenüber der Leistung ihres Kindes ständig mit dem Kind alle Lern-



schritte eintrainieren. Das Kind verläßt sich dann ganz auf die Mutter, die den Überblick hat und kann ihr auch die Schuld für Versagen zuschreiben. Die fehlende Eigenverantwortung und Selbständigkeit im Arbeitsverhalten führt aber insbesondere, wie oben bereits dargestellt wurde, zu einer Beeinträchtigung der Leistungsmotivation.

Daneben muß damit gerechnet werden, daß das Kind, das das überstarke Interesse und Engagement der Eltern an seinen schulischen Leistungen erlebt – etwa wenn die Mutter ihre ganze freie Zeit nur den Hausaufgaben widmet und dem Lernen des Kindes unterordnet – diese auch als Druck- und Machtmittel gegen die Eltern einsetzt, um etwas Erwünschtes zu erreichen oder um sie für die ständige Einengung der Freizeit zu bestrafen.

Auch auf die realitätsgerechte Beurteilung der eigenen Leistungsfähigkeit muß sich übermäßiges häusliches Training auswirken. Der Schüler wird vor allem in den ersten Grundschuljahren bei intensivem häuslichen Training jedes Lernschritts kaum vor Situationen gestellt, die er durch selbständige Denkleistungen lösen muß, und so fehlen ihm die Erfahrungen, an Hand derer er sich darin real einschätzen könnte. Dagegen macht er auf Grund der sehr guten Vorbereitung auf jede Schulstunde immer gute Erfahrungen in bezug auf seine Leistungsfähigkeit, er entwickelt eine sehr hohe Erwartungshaltung, die dann plötzlich enttäuscht wird, wenn erstmalig unvorbereitete Arbeiten geschrieben werden, oder ein so intensives Training wegen der Stofffülle nicht mehr möglich ist (etwa beim Überwechseln ins Gymnasium). Eltern und Schüler geraten dann leicht in die Gefahr, die Schuld des Versagens auf die Schule zu projizieren, da jahrelang aufgebaute Erfahrungen und Beurteilungsmaßstäbe nicht so schnell abgetragen werden können, und es zudem dem Schüler an Übung fehlt, sich selbständig anzustrengen und sich auf seine eigenen Überlegungen zu verlassen. Neben diesen Problemen, die aus gravierenden Mißverständnissen der Hausaufgabenfunktion resultieren, können auch bei angemessener Bewertung der Hausaufgaben Schwierigkeiten entstehen, wenn wichtige Lern- und Arbeitsbedingungen und Lerngesetze nicht beachtet werden. Da ist zunächst der äußere Rahmen: Zur Erledigung seiner Hausaufgaben braucht das Kind einen festen Arbeitsplatz, der nicht von anderen Familienmitgliedern mitbeansprucht wird, an dem es Ruhe hat und nicht durch das weitere Familiengeschehen abgelenkt wird. Konzentriertes zielstrebiges Arbeiten kann in diesen Fällen schwer aufgebaut werden; zudem werden die Hausaufgaben immer stärker unlustbetont für das Kind, da sie sich durch die Unterbrechungen immer mehr in die Länge ziehen, und das Kind von der Verpflichtung nicht frei wird. Weiter ist der Zeitpunkt der Erledigung der Hausaufgaben wichtig. Auf physiologischer Basis gibt es Zeitpunkte eines allgemeinen Leistungstiefs (etwa zwischen 13 und 15 Uhr) und Zeiten höherer Leistungsmöglichkeiten (etwa zwischen 15.30 und 17 Uhr). Diese günstigsten Arbeitszeiten sind natürlich individuell etwas verschoben. Wichtig ist es daher, die besten Arbeitszeitpunkte für das Kind zu beobachten und in dieser Zeit die Hausaufgaben erledigen zu lassen (besonders die schwierigeren). Viele Eltern und Schüler wehren sich zwar gegen eine solche Orientie-

rung, sie meinen, es sei besser, wenn der Schüler die Hausaufgaben gleich nach dem Mittagessen erledigt, um dann über den restlichen Nachmittag frei verfügen zu können. Dagegen kann aber gesetzt werden, daß die Zeiteinteilung einem starken Gewöhnungsprozeß unterliegt; der Schüler wird sich also an eine andere Regelung gewöhnen, vor allem dann, wenn er durch günstigere Lernerfahrungen (es fällt ihm leichter, er kann sich besser konzentrieren, die Arbeit geht schneller) darin bestärkt wird.

Besonders wichtig für den jüngeren Schüler ist die Beurteilung der Hausaufgaben durch die Eltern. Fast alle Eltern kontrollieren in den ersten Schuljahren die Arbeiten ihrer Kinder bezüglich Richtigkeit und Ordentlichkeit. Sehr häufig fällt dabei die Beurteilung kritisierend aus und führt dazu, daß die Aufgaben oder Teile der Aufgaben verbessert oder erneut angefertigt werden müssen. Dies ist besonders gravierend, da dann in der Schule angesichts der hohen Schülerzahlen und der Stofffülle auch keine angemessene Anerkennung der individuellen Leistung erfolgt. Dieses Verhalten bewirkt kaum eine Verbesserung der Hausaufgabenenerledigung. Vielmehr muß ständige Kritik des Lernverhaltens, ohne daß das Kind echte Erfolgserlebnisse erfährt, zu Leistungsangst und Leistungsabwehr führen. Viele Eltern beachten nicht, daß sie durch Bestätigung und Anerkennung angemessenes Lernverhalten besser aufbauen und verstärken können als durch kritisierende Bemerkungen. Wichtig ist dabei auch, daß Eltern in ihrer Beurteilung nicht von einem idealen Maßstab ausgehen dürfen, sondern sich an der momentanen Leistungsmöglichkeit des Kindes orientieren müssen. Unter Anerkennung sollten hierbei nicht nur ausdrückliches Lob oder Geschenke verstanden werden, vielmehr können das echte Interesse der Eltern am Lernen des Kindes, beachtende und anerkennende Worte über Mühe und Leistung als Bestätigung erfahren werden. (Demgegenüber können selbst ersehnte Geschenke, die für eine allgemeine Verhaltensänderung beim häuslichen Lernen in Aussicht gestellt werden, wirkungslos bleiben, da die zeitliche Diskrepanz zwischen Verhalten und Bestätigung durch die Belohnung viel zu groß ist, und global umschriebene Verhaltensweisen, wie „besseres Lernen“, „konzentrierteres Lernen“, für das Kind kaum greifbar und einflußbar sind.). Effektiv für erstrebte Verhaltensänderungen dürfte jedoch sein, dem Kind Teilziele der Verhaltensänderung sichtbar und kontrollierbar zu machen und deren Erreichen ohne große zeitliche Verzögerung zu bestärken.

Ein weiterer Problemkreis ist der Mangel an Anleitung zu differenzierten *Lern-techniken* und zur *Organisation des häuslichen Lernens*. Bei vielen Kindern, die eine hohe Lernunlust und unkonzentriertes Arbeiten zu Hause zeigen, fällt bei genauem Nachfragen auf, daß sie kaum wissen, wie und was sie alles lernen sollen. Oft wird das Kind nur zu vermehrtem Lernen angehalten, oder es werden Wiederholungen und Auswendiglernen empfohlen; das Kind erhält aber keine konkrete Hilfestellung, die sich etwa darauf beziehen könnte

- auf welche Weise bestimmte Lerninhalte gelernt werden können;
- welche Hilfsmittel benutzt werden können (etwa bei Fremdsprachen Tonband, Schallplatten, Rundfunk, Nachrichten, Hörspiele);

- herauszufinden, auf welche Leistung es ankommt;
- wie das Wesentliche eines Kapitels erfaßt und behalten werden kann;
- wie die Erledigung der verschiedenen Arbeiten eingeteilt werden kann, ohne daß an einem Tag alles gemacht werden muß, daß aber auch nichts vergessen wird;
- wie der Schüler sich einen Arbeitsplan selbst anfertigen kann, in dem die verschiedenen Hausaufgaben, Vorbereitungen auf Klassenarbeiten, Freizeitunternehmungen, die Grenzen und Möglichkeiten der eigenen Konzentrations- und Leistungsfähigkeit berücksichtigt sind.

Selbstverständlich müßten beim jüngeren Kind mehr gezielte Anweisungen und Vorschläge gegeben werden, während dem älteren Schüler Lernmöglichkeiten aufgezeigt werden können, die er selbst ausprobieren sollte, um für sich die besten Lerntechniken herauszufinden. Nur kurz sei darauf hingewiesen, daß die Möglichkeit zu solchen Lernhilfen sehr stark von Art und Ausmaß der schulischen Lernerfahrungen der Eltern abhängig ist und somit einen deutlichen Bezug zur soziologischen Gruppenzugehörigkeit aufweisen wird.

### 2.2.5. *Unmittelbares schulisches Lernumfeld*

Auch das unmittelbare schulische Lernumfeld kann Lernprobleme auslösen. Alle Lernvorgänge und Lernerfahrungen vollziehen sich für den Schüler in einer *sozialen Situation in der Schule*, die direkt und indirekt mit dem Lernerfolg in Beziehung steht und somit bei Lernschwierigkeiten bedeutsam sein kann. Diese soziale Situation wird für den Schüler bestimmt einmal durch die Kameradengruppe und die *Rolle*, die er in der Klassengemeinschaft einnimmt, und zum anderen durch die Beziehung zu den einzelnen Lehrkräften. So ist es sehr wichtig für den Schüler, daß er seine Rolle bedeutsam und angenehm erlebt, daß er in der Klasse Geltung und Anerkennung erfährt. Dies trägt zu Sicherheit und Selbstvertrauen bei, die für ihn notwendig sind, sich angstfrei aktiv am Unterricht zu beteiligen, Fragen ungehemmt zu stellen, seine Meinung zu äußern und Lösungen zu versuchen. Fühlt sich ein Schüler von der Klasse abgelehnt und abgewertet, so wird er sich dort unwohl fühlen und leicht in Spannung und Angst geraten. Dies muß seine Mitarbeit, seine Konzentrations-, Aufnahme- und Lernfähigkeit ganz erheblich beeinträchtigen. Zwar wird jeder Schüler versuchen, die für ihn ungünstige Rolle abzustreifen, etwa indem er durch ganz besonders gute Leistungen in der Schule die Anerkennung der Mitschüler erzwingt oder durch lustige Bemerkungen, Frechheit, Kaspern die Aufmerksamkeit auf sich zieht oder durch Passivität erneute Mißerfolge vor der ganzen Klasse zu vermeiden sucht. Bei jedem dieser Mechanismen zur Bewältigung der Außenseiterposition in der Gruppe werden jedoch die schulischen Lernbedingungen beeinflusst und in unterschiedlicher Form beeinträchtigt werden. Diese Entwicklung muß als besonders gefährlich angesehen werden, da die meisten Bewältigungsversuche eine Tendenz zur Verfestigung der unvorteilhaften Rolle in sich tragen, wodurch nur wenig andersartige Rollenerfahrungen gemacht werden und so die einmal erlebte Rollenverteilung auch auf ganz andere Grupsituationen wie Spiel-, Jugend- und Arbeitsgruppen generalisiert wird. So

wird etwa ein Schüler, der durch eine ungünstige häusliche Situation ein extremes Rollenverhalten entwickelt hat, diese Rolle zunächst auch auf die Schule übertragen, da ihm andere Verhaltensmuster durch seine familiären Erfahrungen nur schwer möglich sind. Dieses fehlangepaßte Rollenverhalten wird in der Schule meist durch anfänglichen Erfolg verstärkt, dann aber zur negativen Beurteilung durch Kameraden und Lehrer führen und zunehmend die Leistungen beeinträchtigen. Durch diese erneuten persönlichen und leistungsbezogenen Mißerfolge verfestigt sich das Fehlverhalten, der Schüler gerät in einen sich aufschaukelnden Kreisprozeß, aus dem er sich kaum alleine wieder lösen kann.

Aufgabe der Bildungsberatung ist es dann, in ausführlichen Gesprächen mit Eltern, Lehrern und Schüler genau zu eruieren, wodurch diese unvorteilhafte Rolle des Schülers entstanden ist und durch welche Maßnahmen sie sich ändern läßt. Allerdings dürften Schwierigkeiten eines Schülers in der Klassengemeinschaft häufiger auf eine allgemeine emotionelle oder soziale Fehlentwicklung zurückzuführen sein, die sich auch im außerschulischen Bereich manifestiert und dann als solche behandelt werden muß.

Neben der Rolle des Schülers in der Klasse beeinflussen auch Charakteristika der gesamten Klasse als „Lerngruppe“ den Lernerfolg eines Schülers. Die Verteilung der Begabungen und der Lerngeschwindigkeit in der Klasse, Unruhe, Interessiertheit, Motiviertheit der ganzen Klasse und ähnliches sind mitbestimmend für die Lernerfahrungen jedes Schülers und können somit Lernschwierigkeiten mitbedingen.

Ähnlich bedeutsam wie die Klassengemeinschaft sind für den Schüler die Person des Lehrers, die Beziehung zu ihm bzw. seine konkreten Verhaltensweisen. Der Schüler muß sich vom Lehrer als Person akzeptiert, verstanden, geachtet und anerkannt fühlen, um im Unterricht angstfrei aktiv mitarbeiten zu können. Ist dies nicht der Fall, erfährt der Schüler nur Leistungsforderungen, fühlt er sich abgewertet bei Schwierigkeiten, Fehlern oder Leistungsversagen. Dann wird er bald eine ängstliche Erwartungshaltung gegenüber der Schule entwickeln oder eine Abwehrhaltung dem Lehrer gegenüber aufbauen, die Lernbereitschaft und Lernfähigkeit erheblich einschränken werden. Bestimmt wird die Lehrer-Schüler-Beziehung einmal vom Verhalten des Schülers und rein gefühlsmäßigen Vorlieben und Abneigungen von Schüler und Lehrer, zum andern jedoch in erheblichem Ausmaß auch von konkreten Verhaltensweisen des Lehrers. Die umfassendste Darstellung relevanter und effektiver Verhaltensdimensionen bei Lehrern und Erziehern geben TAUSCH und TAUSCH (1971). Sie leiten aus empirischen Untersuchungen an Arbeitsleitern in der Industrie, an Lehrern und Erziehern, aus faktorenanalytischen Untersuchungen und lerntheoretischen Erwägungen relevante Verhaltensdimensionen von Lehrern und Erziehern ab und überprüfen auch teilweise die Annahmen über die Wirksamkeit dieser Dimensionen. Sie postulieren danach folgende Hauptdimensionen effektiven Lehrer- und Erziehverhaltens:

- eine Emotionale Dimension, die Verhaltensweisen wie Wertschätzung, Verständnis, Ermutigung, soziale Reversibilität von Äußerungen umfaßt, und

- eine Lenkungs-Dimension, die charakterisiert wird durch Verhaltensweisen wie häufige Befehle, Aufforderungen und Fragen, häufiges Reden des Lehrers.

Die *Emotionale Dimension* ist in erster Linie ausschlaggebend für die menschliche Beziehung zwischen Schüler und Lehrer.

Neben dem Einfluß auf die soziale und gefühlsmäßige Situation des Schülers setzt das Lehrerverhalten auch unmittelbare Lernbedingungen und -ziele, löst Lernvorgänge aus und beeinflusst so den Lernerfolg in der Schule.

- Spezifische didaktische Methoden:  
So kann etwa die Art der Leselernmethode, die Ausdehnung der einzelnen Phasen beim Lesenlernen den Lernprozeß wenigstens für einige Kinder erleichtern oder erschweren.
- Ordnung, Klarheit, Gliederung, Kürze im Sprachverhalten (TAUSCH u. TAUSCH 1971):  
Je besser die Klarheit und Gliederung der Erläuterungen und Informationen von Lehrern sind, um so leichter dürfte dem Schüler das Verständnis und das Behalten der Sachverhalte fallen und um so eher wird auch die Ausdrucksweise des Schülers klar und gegliedert sein (Modellernen).
- Einfachheit, Konkretheit, partnerzentrierte Anschaulichkeit im Sprachverhalten (TAUSCH und TAUSCH 1971):  
Je mehr sich der Lehrer in seinem Sprachverhalten auf das Verständnisniveau und die Sprachgewohnheiten der Schüler einstellt, um so eher wird der Schüler die Aussagen des Lehrers verstehen können.
- Erwartungen bezüglich der geforderten Schulleistungen:  
An der Art der geforderten Leistungen wird sich der Schüler in seinem Lernverhalten orientieren. Fordert und erwartet ein Lehrer in erster Linie die Reproduktion gelehrtens Wissens, so wird der Schüler häufig den Stoff auswendiglernen. Wird dagegen das Verständnis eines Sachgebietes oder die Anwendung bestimmter Erkenntnisse auf neue Situationen gefordert, so wird der Schüler eher diese Funktionen üben.
- Persönlicher Unterrichtsstil, charakterisiert etwa durch die emotionale und Lenkungsdimension nach TAUSCH und TAUSCH (1971):  
Stark lenkende Verhaltensweisen des Lehrers werden etwa Spontaneität und selbstständiges originelles Problemlösen der Schüler eher reduzieren.

Für die praktische Einzelfallhilfe wären diese Informationen über die vom Lehrer gesetzten Lernbedingungen zwar sehr wichtig, sie lassen sich jedoch nur sehr schwierig und wenig zuverlässig erheben, so daß sie nur in Fällen extremer Ausprägung verwertet werden können. Die Ursachen für die geringe Zuverlässigkeit der Informationen über das Lehrerverhalten dürften sowohl bei Eltern und Schülern als auch bei Lehrern zu suchen sein. Viele Eltern und Kinder neigen dazu, die Problemursachen nach außen zu verlagern (oft aus unbewußten Schuldgefühlen oder Angst), in diesem Fall auf die Schule oder speziell den Lehrer; damit entbinden sie sich der Verantwortung für das Fehlverhalten des Kindes und entgehen der Verpflichtung, ihr eigenes Verhalten zu reflektieren und gegebenenfalls zu ändern. Beim Lehrer scheinen die Schwierigkeiten eher aus dem Wissen um die praktische Unveränderbarkeit seines Verhaltens angesichts der großen Probleme zu resultieren, vor die er oftmals gestellt ist.

Ein besonderes Problem tritt auf, wenn durch Lehrer- oder Schulwechsel die

schulischen Lernbedingungen und -ziele sich sehr stark oder häufig ändern. Dies verunsichert dann den Schüler in seinen bisherigen Lerngewohnheiten, er muß eventuell als erfolgreich erlebte Lernerfahrungen aufgeben und sich an neu gestellte Forderungen anpassen. Sehr jungen Schülern, die schwächer im Lernen bzw. weniger flexibel in den Lerntechniken sind, können daher Lehrer- oder Schulwechsel oder auch der Übertritt in eine weiterführende Schule mit ihrer größeren Anzahl unterrichtender Fachlehrer erhebliche Lernprobleme bereiten. Bisher haben wir von den verschiedenen Verursachungsmöglichkeiten für die Lernstörungen gesprochen. Im folgenden soll noch kurz auf die *Konzentrationsstörungen* eingegangen werden, da sie von Eltern häufig als Grund für die Lernstörungen angeführt werden. Aus psychologischer Sicht haben Konzentrationsstörungen nur Symptomcharakter und können erst sekundär Lernstörungen verursachen (im Gegensatz zu den bisher aufgeführten primären Ursachen).

### 2.2.6. *Konzentration*

Unter Konzentration kann die längerdauernde Lenkung aller psychischen Funktionen auf die Auseinandersetzung mit einem bestimmten Sachverhalt verstanden werden. Konzentrationsstörungen liegen dann vor, wenn die psychischen Funktionen ständig auf neue Sachverhalte gelenkt werden, die entweder aus der unmittelbaren Umgebung die Aufmerksamkeit auf sich ziehen oder aus dem Inneren plötzlich ins Bewußtsein treten.

Der fatale Einfluß der Konzentrationsstörungen auf den Lernerfolg eines Schülers liegt nahe: Während des Unterrichts läßt sich der Schüler von vielen neben-sächlichen Ereignissen in der Klasse, Schulumgebung oder auch durch Gedanken und Tagträume vom eigentlichen Unterrichtsgeschehen ablenken. Er faßt dann nur Bruchstücke des Unterrichts auf, wodurch ihm wesentliche Informationen des gelehrtten Stoffes, Übungs- und Trainingsmöglichkeiten entgehen und das Verständnis erschwert wird. Zu Hause bei der Erledigung der Hausaufgaben werden die Konzentrationsstörungen als noch belastender empfunden. Da der Schüler sich nur kurzfristig auf die Lernübungen konzentriert, erlebt er nur selten einen Fortschritt und Erfolg seiner Arbeit, der ihn zum Weiterarbeiten anspornen würde. Vielmehr muß die Arbeit immer wieder mühsam neu aufgenommen werden, das Verständnis wird durch die Unterbrechungen erschwert, die vor dem Schüler liegende Arbeit nimmt kaum ab; so steigt die Unlust und damit auch die weitere Unkonzentriertheit.

Um im Einzelfall die Konzentrationsschwäche beheben zu können, muß die Entstehung der jeweiligen Konzentrationsstörung geklärt werden. Die Fähigkeit zu konzentriertem Spielen und Arbeiten ist in der Entwicklung des Kindes einesteils von der physiologischen Reifung des Gehirns abhängig, zum andern wird sie jedoch auch durch gelernte Verhaltensweisen und Gewohnheiten überlagert. Neben diesem Entwicklungsaspekt sind weiter das körperlich-seelische Gesamtfinden des Schülers und die momentanen äußeren Umweltgegebenheiten von Bedeutung.



nicht mehr weiterprobieren wollen, sondern sich lieber einer neuen Betätigung zuwenden. Sprunghaftes schnell wechselndes Verhalten kann sich dann als Verhaltensgewohnheit verfestigen. In diesen Fällen ist es wichtig, daß Eltern aktiv unterstützend bei Schwierigkeiten im Spiel oder bei der Arbeit eingreifen, dem Kind die bisher erreichten Fortschritte und Erfolge verdeutlichen und gemeinsam mit dem Kind die Schwierigkeiten zu lösen versuchen, damit es lernt, sich durch auftretende Probleme nicht entmutigen zu lassen, sondern sich weiter zu bemühen.

Neben diesen Faktoren, die das Erlernen konzentrierten Verhaltens in der Entwicklung des Kindes beeinträchtigen, muß bei Konzentrationsstörungen auch das körperlich-seelische Gesamtfinden des Schülers beachtet werden. Die meisten gesundheitlichen Störungen beeinträchtigen die Konzentrationsfähigkeit auf physiologischer Basis erheblich (etwa Kreislaufstörungen oder Störungen, die durch die Pubertätsentwicklung ausgelöst werden). Ein spezieller Fall organischer Verursachung von Konzentrationsstörungen sind hirnorganische Schädigungen, die schon in sehr früher Kindheit eingetreten sein können. Sie führen oft zu äußerlich nicht leicht erkennbaren Behinderungen, weshalb dann eine Konzentrationsschwäche von Eltern nicht mit der früheren Gehirnerkrankung in Verbindung gebracht wird. Diese Erkenntnis ist jedoch für die Betreuung der Kinder überaus wichtig, da gelegentlich eine neurologische Behandlung helfen und das Kind so vor einer Überforderung bewahren kann.

Auch jede psychische Störung — sei es eine längerdauernde psychische Fehleentwicklung oder eine momentane Belastung mit psychischen Problemen — ist in der Regel begleitet von Konzentrationsstörungen. Ungelöste oder unverarbeitete Probleme beschäftigen den Schüler ständig, machen ihn unruhig, gespannt und gereizt und lenken ihn dadurch leicht von jeder Tätigkeit, mit der er befaßt ist, ab. So können alle bisher erläuterten Problemkreise, die Schulschwierigkeiten verursachen, sekundär Konzentrationsstörungen nach sich ziehen, die das Schulproblem noch verschärfen müssen.

Selbstverständlich stellen auch die äußeren Umweltgegebenheiten einen wesentlichen Faktor sowohl für das Erlernen als auch den momentanen Einsatz der Konzentration dar. Eine ständige Reizüberflutung, sei es durch zu vielerlei Spielsachen, ständige neuartige Spielanregungen, durch Rundfunk, Fernsehen, Platten oder auch durch eine zu große Stofffülle in der Schule, dargeboten in häufig wechselnden Lehrmethoden, muß den Aufbau und das Erbringen von Konzentrationsleistungen erheblich beeinträchtigen. Eine Beschränkung der Anregungen und Stoffangebote auf die Menge, mit der das Kind sich tatsächlich beschäftigen kann, ist daher dringend notwendig.

Nach der isolierten Erörterung einzelner Verursachungsmomente für Lernstörungen soll an einem Einzelfall die Verflochtenheit und Komplexität verschiedener Ursachenfaktoren gezeigt werden.



### 2.3. Falldarstellung

Der 11jährige Uwe wird auf Anraten der Klassenlehrerin in der Bildungsberatungsstelle vorgestellt. Er besuche seit einem Vierteljahr die erste Gymnasialklasse und erreiche dort teilweise nur sehr schwache Leistungen. Besonders auffallend sei in der Schule sein unkonzentriertes und recht aggressives Verhalten. Zu Hause zeige Uwe jedoch keinerlei Verhaltensauffälligkeiten. Geklärt werden soll durch die Bildungsberatungsstelle, wodurch der Leistungsabfall und die Verhaltensprobleme Uwes in der Schule bedingt sind. Zunächst nahm Uwe an einer Gruppenuntersuchung mit 7 anderen Fünftklässschülern teil. Uwes Verhalten war während der Testuntersuchung sehr auffallend: Er arbeitete recht unkonzentriert, träumte oft, arbeitete plötzlich hektisch weiter, lachte unmotiviert. Ständiges Boxen mit den Nachbarn, das oft von Uwe ausging, störte ihn und die anderen Kinder erheblich bei der Arbeit. Auf Ermahnungen konnte sich Uwe nur kurzfristig stärker kontrollieren. Entsprechend gering erwiesen sich Uwes Leistungen in einem länger dauernden Konzentrationstest. Hinsichtlich der Begabung zeigte Uwe Stärken im Bereich des abstrakt-logischen Denkens und des Vorstellungsvermögens. Seine Leistungsfähigkeit entsprach hier dem Durchschnitt von Gymnasiasten. Eine gewisse Schwäche lag bei der sprachlichen Begabung; hier erreichte er nur knapp durchschnittliche Werte. Diese Leistungstestergebnisse gaben zwar einen ersten Hinweis auf eine mögliche Überforderung in den sprachlichen Schulfächern, andererseits konnte kaum darin allein die Ursache für Uwes Probleme gesehen werden. Ein überhöhter Neurotizismuswert in einem groben Persönlichkeitsfragebogen deutete ebenfalls an, daß noch weitere Probleme Uwes Schulschwierigkeiten mitbedingen dürften. Ein erstes Gespräch mit der Mutter führte bei der Diagnosefindung kaum weiter. Sie war von den Verhaltensschwierigkeiten des Sohnes nicht überzeugt, da Uwe sich zu Hause ganz unauffällig gab, die Entwicklung bisher völlig unproblematisch verlaufen war und Uwe zu allen Familienmitgliedern und zu Freunden eine gute Beziehung hatte. Sie wies die Probleme eher an die Schule zurück. Allerdings machte ihr doch auch das Leistungsversagen des Jungen Sorge und sie stimmte, zwar skeptisch, einer weiteren Untersuchung Uwes zu. Da eine Hilfe für Uwe sehr rasch erfolgen mußte (die Entscheidung über das Verbleiben an der höheren Schule fiel in den folgenden zwei Monaten), wurde Uwe nicht an eine Erziehungsberatungsstelle weiterverwiesen, sondern es wurde ein zusätzlicher Einzeltest in der Bildungsberatungsstelle angesetzt. Dabei sollte versucht werden, näheren Aufschluß über die Art der Probleme zu erhalten, die Uwe im Moment so sehr belasten, daß seine Konzentrations- und Leistungsfähigkeit beeinträchtigt ist und er in der Schule so aggressiv reagiert. Weiter sollte der Hypothese einer möglichen hirnorganischen Schädigung nachgegangen werden, die aus einigen anamnestischen Hinweisen gebildet worden war. Folgende Ergebnisse erbrachte die Zusatzuntersuchung: Uwe ist ein sehr kontaktfreudiger unternehmungslustiger Junge, der seine Freizeit interessant gestaltet, mit Freunden gern etwas unternimmt oder zu Hause bastelt und liest.

Der häufige Kontakt mit Gleichaltrigen ist für ihn recht anregend und befriedigend. Uwe hat auch zu seinen Eltern und Schwestern eine positive Beziehung. Jedoch ist besonders zum Vater das Verhältnis ambivalent. Er sieht den Vater vertrauensvoll als Partner, der ihm in allen Schwierigkeiten helfen würde, andererseits hat er Angst davor, diesen Vater zu enttäuschen. Besonders hat Uwe Angst vor einem Leistungsveragen. Er selbst ist recht leistungsmotiviert und erkennt auch die Leistungserwartungen seiner Eltern, die er gerne erfüllen würde. Uwe scheint sich stark mit seinem beruflich sehr strebsamen und erfolgreichen Vater zu identifizieren. Es ist zu vermuten, daß die Leistungsangst und die Schuldgefühle bei seinem Leistungsveragen, die er nun gegenüber seinen Eltern entwickelt hat, Uwe immer stärker in Spannung versetzen müssen, die ihn in seiner Konzentrations- und Leistungsfähigkeit weiter behindern und die er in der Schule durch Unruhe und Aggressivität abreagiert. Weiter zeigte sich, daß bei Uwe bereits die Pubertätsentwicklung eingesetzt hat; auch von daher dürften eine erhöhte Labilität und Konzentrationsstörungen mitbedingt sein. Bestätigungen der Hypothese einer hirnnorganischen Beeinträchtigung wurden in den Zusatztests nicht gefunden.

Eine daran anschließende ausführliche Anamneseerhebung konnte diese Befunde erläutern und teilweise erklären. Uwe nahm bis vor kurzem eine etwas exponierte Stellung in der Familie ein. Als Nachkömmling wurde er nach zwei Schwestern als einziger Junge in der Familie geboren; er wurde von Eltern und Schwestern immer sehr beachtet, stand gern im Mittelpunkt und konnte zu allen Familienmitgliedern eine gute Beziehung entwickeln. Vor allem mit dem Vater verband ihn eine besonders enge Beziehung. Der Vater beschäftigte sich sehr viel und intensiv mit seinem Sohn, und Uwe genoß diese gemeinsamen Unternehmungen mit seinem Vater. Seit etwa einem halben Jahr änderte sich die Situation einschneidend für Uwe. Der Vater hatte durch eine berufliche Veränderung wesentlich weniger Zeit für seine Familie; dazu kam, daß seit dieser Zeit etwa die Familie sich um die Lösung der Probleme der ältesten Tochter intensiv bemühte, deren Ehe gescheitert war; Uwe erlebte die Auseinandersetzungen und Sorgen um die Schwester mit, die Probleme wurden ihm erklärt, und er wurde um Verständnis dafür gebeten, daß die Eltern nicht mehr so viel Zeit für ihn hatten. Damit wurde Uwe plötzlich aus dem Mittelpunkt der Familie an den Rand gedrängt, zumal seine Nichte nun auch von den Eltern aufgenommen und versorgt wurde. Diese Veränderung der gesamten Familiensituation mußte in Uwe Verunsicherung, Spannung und Sorgen hervorrufen, die sich nicht sofort lösten; vielmehr verschärfte sich die Situation für ihn durch die Probleme der beginnenden Pubertät und durch die Umschulung ins Gymnasium. Kaum vorbereitet auf den neuen Leistungsmaßstab und die neuen Anforderungen, sah er sich bald Leistungsproblemen und Leistungsveragen gegenüber, die er aus der Grundschule nicht kannte. Um die Eltern nicht auch noch zu belasten, verschwieg er zunächst die ersten (gegenüber der Grundschulerfahrung) schwächeren Leistungen, beherrschte sich und ließ sich zu Hause von seinen Sorgen nichts anmerken. Damit belastete er zusätzlich sich und seine sonst

vertrauensvolle Beziehung zu den Eltern. Die Angst vor erneutem Versagen, die Sorgen in der Familie, die Schuldgefühle gegenüber den Eltern erhöhten in ihm Spannung und Unkonzentriertheit, die zu einer weiteren Minderung seiner schulischen Leistungsfähigkeit führten, von der er sich aber nur durch aggressives Abreagieren in der Schule etwas entlasten konnte.

## 2.4. Praktisches Vorgehen in der diagnostischen Arbeit

In der Regel werden zu den psychologischen Untersuchungen in der Bildungsberatungsstelle Gruppen von 8–12 Schülern gebildet, die der gleichen Alters- bzw. Schulklassenstufe entsprechen und deren Leistungsproblematik – zumindest von der Symptomatik her – vergleichbar gelagert ist. Die Untersuchung, die normalerweise einen Vormittag in Anspruch nimmt, umfaßt eine Testbatterie, die auf die Abklärung der spezifischen Probleme ausgerichtet ist. In der Regel enthält sie zwei Begabungstests, einen Schulleistungstest, je nach Altersstufe und Fragestellung auch Interessentests und in jedem Fall einzelne Testverfahren, die auf die psychische Situation des Schülers eingehen. Diese Verfahren sollen dem Bildungsberater grobe Hinweise darauf geben, inwieweit die Testergebnisse durch psychische Störfaktoren beeinträchtigt worden sind. Bei der Untersuchung jüngerer Kinder müssen die Eltern einen anamnestischen Fragebogen ausfüllen. Sind die Testverfahren ausgewertet, wird der Schüler mit (oder ohne) seinen Eltern, bei jüngeren Kindern werden nur die Eltern zu einem Gespräch gebeten. Dies läuft zunächst in der Form eines psychodiagnostischen Gesprächs ab, wobei in der Regel die Schülerentwicklung im Mittelpunkt steht. Dabei wird sowohl die physische und psychische als auch die formale schulische Entwicklung (Notenverlauf, Lehrerbeurteilung) beachtet. Hinsichtlich der psychischen Entwicklung werden die Schul- und Leistungsmotivation besonders berücksichtigt und die psychosozialen Lebensbedingungen, denen das Kind bisher unterworfen war. Diese Informationen verarbeitet der Bildungsberater mit den vorliegenden Testergebnissen und formuliert so Hypothesen über die Verursachungen der Lernstörung. Im Laufe des Gesprächs kommt es dann durch gezielte Zusatzinformationen quasi im Ausschlußverfahren zu den wahrscheinlichen Verursachungsmomenten. Nicht jede Einzelfallarbeit innerhalb der Bildungsberatung läuft in dieser Weise mit einer Untersuchung und einem bzw. zwei psychodiagnostischen Gesprächen ab. Dies geschieht in der Regel nur bei Fällen, in denen die Problemstellung relativ klar gelagert ist. Daneben gibt es solche, bei denen eine intensive Exploration oder Anamnese den Berater in seiner Hypothesenbildung kaum einen Schritt weiterbringen. Diese Schüler zählen zu den sogenannten „Problemfällen“, deren Leistungsstörungen als Ausdruck tiefgreifender psychischer Spannungen in verschiedenen Umweltbereichen aufzufassen sind. In der Regel verweisen wir als Bildungsberater diese Klienten an Erziehungsberatungsstellen. Lediglich in einigen Fällen, in denen eine akute schulische Entscheidung ansteht und wo eine drei- bis viermonatige

Wartezeit die Problemsituation weiter verschärfen würde, führt der Bildungsberater eine zweite, mehr persönlichkeitsorientierte Untersuchung durch. Der oben dargestellte Fall ist ein Beispiel dafür. Diese Nachuntersuchung soll dem Berater Anhaltspunkte dafür geben, wo für den Schüler noch Problemfelder liegen können. Wenn sich auch hierdurch keine sofort wirksame Lösung anbietet – da in den meisten dieser Fälle therapeutische Hilfsmaßnahmen angedeutet sind – wird der Berater doch dadurch in die Lage versetzt, die Gesamtsituation des Schülers besser zu reflektieren. Er kann das Ausmaß der Störung feststellen und dadurch Dauer und Erfolg einer Therapie genauer abschätzen, wodurch auch seine Entscheidung bezüglich der schulischen Laufbahn des Kindes, die zu diesem Zeitpunkt gefällt werden muß, besser fundiert und damit auch psychologisch verantwortbar ist.

## 2.5. Einflußmöglichkeiten des Bildungsberaters

Gehen wir von den oben genannten Verursachungsmomenten aus, die eine Lernstörung bedingen, so können wir eigentlich vier Störquellen eruieren: (1) Störquellen, die im Kind selbst begründet liegen; (2) solche, die im Zusammenhang mit dem elterlichen Erziehungsverhalten zu sehen sind (Erziehungsstil, -ziele, -mittel); (3) Störquellen im häuslichen Lernumfeld; (4) Störquellen in der Schule. Es soll an dieser Stelle nochmals ausdrücklich betont werden, daß diese Trennung nur aus Gründen einer übersichtlichen Darstellung vorgenommen wurde und eher hypothetisch ist. Wenn das Kind oder der Jugendliche einer Bildungsberatungsstelle vorgestellt wird, handelt es sich in der Regel um eine multikausale Determination seiner Lernschwierigkeiten.

Betrachten wir zunächst die *Störfaktoren im Kind* selber, so können wir den physischen und psychischen Bereich unterscheiden. Unsere Testergebnisse haben im Zusammenhang mit der Anamnese oder Exploration für den physischen Bereich lediglich Hinweisscharakter. Wir können beim Beratungsgespräch bestimmte Zusammenhänge zwischen physischen Schädigungen und deren Auswirkungen auf intellektuelle und psychische Faktoren aufzeigen (z. B. Verdacht auf Hirnschädigungen), Diagnostik und Therapie sind jedoch dem Mediziner vorbehalten. Man kann in manchen dieser Fälle allerdings feststellen, daß es den Eltern beim Verständnis für bestimmte Schwierigkeiten ihrer Kinder hilft, wenn ihnen physische Verursachung und Auswirkung im Persönlichkeitsbereich erklärt werden und ihnen eine medizinische Untersuchung angedeutet wird.

Handelt es sich um Störfaktoren, die im psychischen Bereich liegen, so müssen zunächst *neurotische* Fehlentwicklungen genannt werden. Hierbei hört die diagnostische Tätigkeit eines Bildungsberaters in den allermeisten Fällen mit der Feststellung auf, daß eine tiefergreifende Störung vorhanden ist. Die Frage der Verursachungsfaktoren für die psychischen Schwierigkeiten muß eine Erziehungs- oder andere Beratungsstelle beantworten und die anschließende Beratung und Behandlung übernehmen. Es sei in diesem Zusammenhang darauf

verwiesen, daß dies keine Frage psychologischer Kompetenz ist, denn Bildungsberater sind ebenso wie Erziehungsberater durch ihr psychologisches Abschlußexamen qualifiziert, Persönlichkeitstestverfahren durchzuführen, auszuwerten und zu interpretieren. Die Einschränkung des Bildungsberaters ist allein in seiner Aufgabenstellung begründet. Lediglich in einigen Ausnahmefällen weichen wir von diesem begrenzten Aufgabenfeld ab und führen auch weitergehende Persönlichkeitsverfahren durch. Eine Therapie kann jedoch in diesen Fällen von der Bildungsberatungsstelle unter keinen Umständen angeboten werden. Das Dilemma eines Bildungsberaters in diesen Fällen, einerseits akute Entscheidungshilfen zu geben, andererseits lange Wartezeiten bei anderen Institutionen in Kauf nehmen zu müssen, wird gerade hier sehr deutlich. Ein besonderer Fall innerhalb dieses Bereiches stellen die sog. *Intelligenzhemmungen* dar. Hier geht es einmal um den Abbau der hemmungsverursachenden Faktoren, was innerhalb einer Therapie geschehen kann und damit in das Tätigkeitsfeld der Erziehungsberatung gehört. Zum anderen muß auf Grund der momentanen Leistungsfähigkeit des Kindes auch eine schulische Entscheidung getroffen werden. Der Bildungsberater hat hier zu klären, welche Schulart für einen Schüler mit diesen bestimmten psychischen Schwierigkeiten mit diesem Leistungsniveau am günstigsten ist. Dabei ist auch im Hinblick auf die potentielle Begabung die Durchlässigkeit der Schulart zu prüfen. Gerade in diesen Fällen ist es nicht immer leicht, den Eltern die, wenn auch vorübergehende, Umschulung des Kindes einsichtig zu machen. Hier hängt der Erfolg der Beratung wesentlich davon ab, wie es der Bildungsberater versteht, den Eltern die Zusammenhänge zwischen intellektueller Leistungsfähigkeit und psychischen Bedingungen verständlich zu machen.

Liegen die Ursachen für die Lernstörungen im Begabungsbereich, so hat der Bildungsberater Möglichkeiten, Eltern oder Schüler entsprechende Hilfen anzubieten. Da er genügend Informationen über Schultypen und -zweige innerhalb der verschiedenen Schularten besitzt, sollte es ihm möglich sein, eine der Begabung angemessene Schule zu finden. In den meisten Problemfällen hat der Bildungsberater auch eine entsprechende Empfehlung ausgearbeitet, die jedoch häufig den Erwartungen von Eltern und Schülern widerspricht. Hier sieht sich der Berater dem Problem gegenübergestellt, den Eltern einsichtig zu machen, daß eine Umschulung des Kindes seine Lernstörungen vermindert bzw. beseitigt. Bei diesen Gesprächen kommt es besonders darauf an, die Eltern über die Anforderungen verschiedener Schulen sachlich genau zu informieren und sie mit den Testergebnissen in Beziehung zu bringen. Hierzu gehört auch eine sachliche Erörterung der momentanen schulischen Situation des Kindes, seiner Schwierigkeiten in einzelnen Fächern, der hier entstandenen Lücken und des Unterrichtsstoffs des folgenden Jahres. Daneben sollte dann von seiten des Beraters auch die Frage nach der Freizeit gestellt und ihre Bedeutung für die Persönlichkeitsentwicklung betont werden. Außerdem sollten die psychischen Auswirkungen einer dauernden Überforderung besprochen werden. Der Bildungsberater muß den Eltern einmal die direkten Folgen der Überforderung, wie z. B. ständige

Mißerfolgserlebnisse oder falsche Leistungseinschätzung, einsichtig machen und sie zum anderen auf die sekundär daraus entstehenden Fehlhaltungen, wie Leistungsangst oder Kontaktschwierigkeiten, hinweisen. Die Frage, inwieweit Eltern den Empfehlungen eines Beraters folgen, hängt u. a. auch von der eigenen Leistungsorientierung und besonders von der elterlichen Prestigeinvolvierung in der kindlichen Leistung ab. Mit älteren Schülern kann ebenfalls über die aus der Überforderung resultierende Fehlentwicklung gesprochen werden. Als ein im Sinne der Beratung positives Zeichen ist es zu werten, wenn der Schüler von sich aus Bezüge zwischen den Beispielen des Beraters und seinem eigenen, momentanen Empfinden herstellt. Wir müssen jedoch davon ausgehen, daß die elterlichen Erwartungshaltungen und eventuellen Sanktionen in starkem Maße in die Schülerberatung mit einfließen. Merkt der Bildungsberater daher, daß der Schüler geneigt wäre, den Empfehlungen zu folgen und lediglich die Widerstände zu Hause fürchtet, ist es angebracht, dem Schüler ein Gespräch mit den Eltern anzubieten, in dem Berater und Eltern noch einmal die Entscheidung reflektieren und so zu einer Lösung kommen, die der weiteren Entwicklung des Schülers förderlich ist. Liegen die Ursachen der Lernstörung im motivationalen Bereich oder häuslichen Umfeld, was in der Regel der Fall ist, so muß der Berater eine Einstellungsänderung der Eltern zum Kind zu erreichen suchen. Diese Gespräche sind sehr zeitintensiv, da der Berater zunächst in einer ausführlichen Anamnese die häusliche Situation des Kindes eruieren muß. Anschließend wird er an den kritischen Punkten die elterlichen Einstellungen zu hinterfragen versuchen. Erst an diesem Punkt setzt dann das eigentliche Beratungsgespräch an, das auf eine elterliche Einstellungsänderung abzielt. Dies ist auch der Punkt, an dem der Berater für die Reaktionen der Eltern sensibel sein muß, da sich hier sein weiteres Vorgehen entscheidet. Zeigen die Eltern hier Widerstände, beharren sie auf ihren Argumenten oder suchen sie, sich zu verteidigen, sind sie also betroffen? Oder zeigen sie keine Reaktion und möchten nur schnell dieser unangenehmen Situation entkommen? Sind sie überhaupt in der Lage, Lösungen anzubieten? All diese Fragen muß der Berater zunächst einmal für sich selbst klären, um dann in einem nächsten Gespräch auf eine Lösung der Probleme von Eltern und Kind gemeinsam gezielt hinzuarbeiten. So einfach sich dieses Vorgehen darstellt, so schwierig erweist es sich in der Praxis, bei der Änderung von Erziehungseinstellungen erfolgreich zu arbeiten. Dies hängt letztlich auch damit zusammen, daß es dem Bildungsberater zeitlich nicht möglich ist, mit den Klienten wiederholte Beratungen durchzuführen. Man wird um so eher Erfolg haben, je mehr die Veränderung von Einstellungen lediglich die peripheren Werte der Eltern tangiert; je mehr der Berater sich den zentralen Einstellungen nähert, um so eher wird er scheitern, da solche Veränderungen nur in therapeutischen Prozessen erfolgreich angegangen werden können. In diesen Fällen wird der Berater seine Grenzen erkennen und die Eltern an eine andere Beratungsinstitution verweisen. In den weniger gravierenden Fällen muß es dem Berater im Gespräch zunächst einmal darauf ankommen, den Eltern die Fehlentwicklung aufzuzeigen und ihr Zustandekommen zu erklären, in Terminus und Beispielen,

die den Eltern vertraut sind. Dies ist besonders wichtig, da Einsicht und Verständnis für seelische Zusammenhänge die Basis zum Erkennen der Notwendigkeit und der Art der Veränderung sind. Dieser Schritt kann als erstes Teilziel jedes Beratungsgesprächs angesehen werden, wobei er zeitlich meist der aufwendigste ist. An diese Phase schließt sich eine Art „Stoffsammlung“ an. Eltern und Berater suchen gemeinsam Bereiche und Situationen, in denen eine Veränderung herbeigeführt werden kann. Hierbei spielen vor allem die Alltagssituationen eine Rolle, in denen dies für Eltern und Kind am spürbarsten ist. Im Rahmen dieser Stoffsammlung kann es geschehen, daß ganze Verhaltens-einheiten, wie Hausaufgabenbetreuung oder Sonntagsbeschäftigung, detailliert besprochen werden. In der nächsten Phase werden die Möglichkeiten der Verstärkung der erwünschten kindlichen Verhaltensweisen besprochen und die Reaktionen auf das Ausbleiben erwünschten Verhaltens. Auch dies wird an Hand konkreter Situationen erörtert. In der vorletzten Beratungsphase formuliert der Bildungsberater die Lernziele nochmals genau, zeigt die Schwierigkeiten bei dem einsetzenden Lernprozeß auf, wobei die Eltern für eine gewisse Frustrationstoleranz aufgeschlossen werden sollen. Diese Phase soll eine adäquate Erwartungshaltung bei den Eltern aufbauen helfen; hier wird quasi ihr Anspruchsniveau festgesetzt. Dies ist notwendig, da beim Ausbleiben elterlichen Erfolgs die Einstellung zum Kind in Resignation umschlagen kann, und der Eltern-Kind-Konflikt verschärft wird. Die letzte Phase des Gesprächs dient lediglich einer Wiederholung, wobei die Schwerpunkte des zukünftigen Elternverhaltens nochmals betont werden. Ausgangspunkt muß in jedem Fall die Erklärung des Mechanismus' sein, der die Fehlentwicklung bedingt hat. Im Anschluß daran wird kurz zusammengefaßt, in welchen Bereichen und Situationen mit welchen Erziehungsmitteln die Erziehungsziele von seiten der Eltern verändert werden können, wobei ihnen Ausmaß und Erfolg des Lernprozesses verdeutlicht wird.

Ergeben sich aus dem Gespräch Hinweise, daß die Lernstörung auch durch die schulische Umwelt (mit)bedingt ist, so wendet sich der Berater mit dem Einverständnis der Eltern an den betreffenden Lehrer, um in einem Gespräch mit ihm die aufgetretenen Schwierigkeiten zu besprechen und nach Änderungsmöglichkeiten zu suchen.

## 2.6. Schwierigkeiten und Grenzen der Einzelfallhilfe in der Bildungsberatung

In den bisherigen Ausführungen wurden die Möglichkeiten und die Art der Hilfe für Schüler, die in Schwierigkeiten geraten sind, aufgezeigt. Das Bild mag dabei relativ optimistisch erscheinen. Im folgenden sollen dagegen die enormen Probleme und die Grenzen der Einzelfallhilfe im Rahmen der Bildungsberatung dargestellt werden, die die Effektivität der Individualberatung mindern. Da sind zunächst die Probleme, die bei der Diagnosefindung auftreten: Die Güte

der meisten Testverfahren ist begrenzt. Zwar läßt sich eine mäßige Zuverlässigkeit der Tests durch Testbeobachtungen und Exploration des Schülers ausgleichen, bedeutsamer dürfte die Schwäche im Hinblick auf die Gültigkeit der Testverfahren sein, also der Gesichtspunkt, inwieweit der Test tatsächlich das Merkmal erfaßt, das er zu erfassen vorgibt, und die Prognosen tatsächlich erlaubt, die gemacht werden. Häufig liegt nur eine logische oder inhaltliche Validität vor; und wenn prognostische Validitätsüberprüfungen gemacht wurden, dann beziehen sie sich auf eine Schulwirklichkeit, die sich teilweise geändert hat (Änderung der Anforderungen in den Schularten und verschiedenen Klassenstufen). Diese Änderungen muß der Berater versuchen, mit in seine diagnostischen Überlegungen einzubeziehen. Dabei tritt für ihn auch das Problem auf, daß er durch seine Beratung das gegenwärtige Schulsystem zu stabilisieren hilft. Denn er muß wenigstens in Teilen seiner Empfehlung die individuellen Merkmale des Schülers mit den Gegebenheiten des jetzigen Schulsystems in Verbindung bringen. Er kann dem Schüler nur eine solche Schule empfehlen, die er unter den gegebenen schulischen Bedingungen (die oftmals sehr unvorteilhaft sind) bewältigen kann, auch wenn der Schüler unter wesentlich besseren Schulbedingungen zum Besuch einer qualifizierteren Schule in der Lage wäre. Der Berater mildert oder verhindert dadurch indirekt Konflikte, die in vollem Ausmaß bekannt werden müßten, damit bildungspolitisch notwendige Veränderungen des Schulsystems initiiert werden.

Ein weiteres Problem bei der Diagnosefindung ist die Datengewinnung bei diagnostischen Gesprächen mit Eltern, Schülern und Lehrern. Bewußter oder unbewußter Widerstand macht oft eine sachliche Information über die momentanen familiären persönlichen oder schulischen Gegebenheiten unmöglich, verfälscht das Bild, läßt einzelne Aspekte überwertig erscheinen und wehrt andere Gesichtspunkte in ihrer Bedeutung ab. Gelingt es dem Berater nicht, diese Abwehrmechanismen zu durchbrechen oder die Verfälschungstendenzen in ihrem Ausmaß zu erkennen, ist oft die gesamte Hilfeleistung in Frage gestellt. Auch von seiten des Beraters können gelegentlich ähnliche Probleme auftreten, wenn es ihm auf Grund seiner individuellen Einstellungen oder Probleme schwerfällt, eine positive Beziehung zu Schüler und Eltern herzustellen. Wichtig ist, daß der Berater um diese Befangenheit weiß und rechtzeitig den betr. Schüler zur Untersuchung und Beratung an seine Kollegen verweist.

Eine Gefahr kann auch für den Berater darin liegen, daß er angesichts der hohen Komplexität der verschiedenen Verursachungsmomente und deren vielfältigen Wechselwirkungen sich zu fest an einzelne theoretische Modelle hält und damit andere Zusammenhänge vernachlässigt. Er kann dann dem Einzelfall in seiner Individualität nicht mehr gerecht werden. Diese Gefahr ist oftmals recht groß, da jeder Berater bestimmten Theorien den Vorrang gibt, durch seine Erfahrungen Gewichtungen setzt, und sich so Erklärungs- und Beurteilungsgewohnheiten herausbilden können; auch die Informationsfülle zwingt den Berater zu diesem Vorgehen, damit er den Überblick nicht verliert. Diesen Verfälschungsmöglichkeiten kann am ehesten durch einen engen Meinungsaus-



tausch mit Kollegen und regelmäßige Fortbildungsveranstaltungen vorgebeugt werden.

Das größte Problem der Einzelfallhilfe ist die Veränderung und Beeinflussung aller Faktoren, die die Schwierigkeiten herbeigeführt haben. Auch hier spielt die Komplexität und die Wechselwirkung der Verursachungsmomente eine wichtige Rolle. Es genügt im allgemeinen nicht, wenn nur ein Teil der Störfaktoren beseitigt wird, da sich sonst die Schwierigkeiten nur verlagern oder ausweiten können. In der Regel ist es notwendig, den Eltern die Störfaktoren in ihrer Wirkung aufzuzeigen. Die Widerstände, die Eltern oftmals gegen die Einsicht aufbringen, wurden oben bereits dargestellt. Selbst wenn sie zur Einsicht in die Problematik gelangen und sich um Abhilfe bemühen, ist es für sie oft schwierig, praktisch eine Veränderung zu erreichen; Einstellungen und Gewohnheiten, die über lange Jahre erworben und verstärkt wurden, können auch bei guter Motivation nicht so schnell verändert werden. Der Berater täuscht sich in diesen Fällen leicht über die Effektivität der Beratung, da sich die Eltern sehr einsichtig und motiviert geben. Bei späteren Kontakten erfährt er aber meist, wie wenig seine Ratschläge zu realisieren waren. Um hier eine größere Effektivität zu erreichen, wäre es notwendig, mit Elterngruppen, die ähnliche Probleme haben, regelmäßige Gruppengespräche zu führen, in denen der Reflexionsgrad des elterlichen Verhaltens erhöht und die Unterscheidung zwischen angemessenem und unangemessenem Verhalten geschult wird, so daß das Angepaßte verstärkt werden kann. Eine derartige Elternbetreuung ließe sich jedoch nur bei einer starken Erhöhung der Mitarbeiterzahlen in den Bildungsberatungsstellen realisieren. Sie wäre in vielen Fällen dringend nötig, soll die Einzelfallhilfe tatsächlich dauerhafte Erfolge zeigen und nicht nur kurzfristig eine Situation mildern helfen. Ein ähnliches Problem tritt auf, wenn der Schüler zur Behebung seiner Schwierigkeiten einer längeren therapeutischen Behandlung bedarf, da eine Fehlentwicklung bereits erfolgt ist. Angesichts der langen Wartezeiten bei Erziehungsberatungsstellen, Heilpädagogen und Therapeuten ist ein Weiterverweisen der Klienten nur schwer zu vertreten. Eine Wartezeit von 6 bis 12 Monaten, die dort üblich ist, verschärft die aufgetretenen Probleme und kann in vielen Fällen — da das Schuljahr weiterläuft — zu unabänderbaren Schulbedingungen führen. Aus dieser Notsituation heraus ist zu erwägen, für bestimmte, in der Individualberatung häufiger auftretende Problemfälle, bei denen kürzere Therapiemaßnahmen abzusehen sind, geeignete Möglichkeiten in einer Bildungsberatungsstelle auszuarbeiten und einzurichten. Eine Beratung mit allem personellen und finanziellen Aufwand ist sinnlos, wenn nicht entsprechende Hilfsmaßnahmen möglich sind. In diesem Zusammenhang wäre auch zu diskutieren, inwieweit nicht auch schulrechtliche Bestimmungen für die Berücksichtigung schulischer Problemfälle offen sein sollten. Gerade bei Schul-schwierigkeiten, die sich schon über längere Zeit entwickelt haben, sind häufig zum Zeitpunkt der Beratung geeignete schulische Maßnahmen aus schulrechtlichen Gründen bereits ausgeschlossen. Der Berater ist dann gezwungen, für den Klienten den einzigen, rechtlich überhaupt noch möglichen Schulweg herauszu-

finden, statt ihm den für ihn geeigneten Ausbildungsweg aufzuzeigen. Dadurch werden manche therapeutischen Chancen vergeben; Resignation und Trotz angesichts extrem eingeschränkter schulischer Möglichkeiten erschweren meist die Besserung der Probleme.

Ähnlich wie bei anderen Entscheidungen staatlicher Institutionen, die in den persönlichen Lebensweg einschneidend eingreifen, sollte auch bei schulrechtlichen Bestimmungen die Möglichkeit offenstehen, nach verantwortungsbewußter Begutachtung schwerwiegende persönliche Konflikte mitzuberücksichtigen. Eine derartige Begutachtung wäre eine wichtige Erweiterung der Aufgaben der Bildungsberatung.

Schwierigkeiten bereitet auch die Einflußnahme auf den Lehrer und die schulische Situation. Zu hohe Schülerzahlen, häufiges fachfremdes Unterrichten, häufiger Stundenausfall und enorme Stofffülle, dazu hoher Leistungsdruck für Schüler und Lehrer angesichts des sich ausweitenden Numerus Clausus in allen Schulabschlußstufen u. a. grenzen die pädagogischen Möglichkeiten der Lehrer ein. Dies belastet gerade die engagierten Lehrer und führt in manchen Fällen zu Resignation und Gleichgültigkeit gegenüber den Problemen. Angesichts dieser unvorteilhaften Situation an den Schulen ist es meist sehr schwierig, daß Lehrer für einzelne Schüler das schulische Lernumfeld günstiger gestalten, um Fehlentwicklungen abzubauen.

Trotz der beschriebenen Schwierigkeiten bei der Einzelfallarbeit bedarf es des ständigen Bemühens um Verbesserungen durch die Bildungsberater und der dafür zuständigen Institutionen.

### *Literaturverzeichnis*

- ATKINSON, J. W. (Hrsg.), 1958. *Motives in fantasy, action, and society*. Princeton, New Jersey.
- AURIN, K., GAUDE, P., ZIMMERMANN, K. (Hrsg.), 1973. *Bildungsberatung*. Frankfurt.
- CATTELL, R. B., 1963. Theory of fluid and crystallized intelligence. A critical experiment. *J. educ. Psychol.*, 54, 1–22.
- DUHM, E. u. a., 1969. *Früherworbene Hirnschäden und Erziehungsberatung*. Weinheim, Berlin, Basel.
- GRAUMANN, C. F. & HECKHAUSEN, H. (Hrsg.), 1973. *Pädagogische Psychologie*, Bd. 1. (= Grundagentexte zum Funkkolleg „Päd. Psychol.“). Frankfurt/M.
- HECKHAUSEN, H., 1965. Leistungsmotivation. In: THOMAE, H. (Hrsg.), *Allgemeine Psychologie II: Motivation* (= Hb. d. Psychol., Bd. 2), Göttingen.
- HELLBRÜGGE, TH., 1973. Warum Ärger mit den Hausaufgaben? In: MARTIN, R. (Hrsg.), Stuttgart.
- HELLER, K., 1973. *Intelligenzmessung. Zur Theorie und Praxis der Begabungsdiagnostik*. Villingen.
- JAEGER, A. O., 1967. *Dimensionen der Intelligenz*. Göttingen.
- JUNKER, H., 1973. *Das Beratungsgespräch*. München.
- KEMMLER, L., 1965. *Die Anamnese in der Erziehungsberatung*. Bern.
- KRECH, D., CRUTCHFIELD, R. S., BALLACHEY, E. L., 1962. *Individual in Society*. New York.
- LEMP, R., 1970. *Frühkindliche Hirnschädigung und Neurose*. Stuttgart, Wien.

- MORRIS, J. F. & LUNZER, E. A. (Hrsg.), 1972. Das Lernen in der Schule. Stuttgart.
- NICKEL, H., 1972, 1975. Entwicklungspsychologie des Kindes- und Jugendalters, 2 Bde. Bern.
- PAWLIK, K., 1971. Dimensionen des Verhaltens. Bern, Stuttgart/Wien.
- ROHRACHER, H., 1963<sup>9</sup>. Einführung in die Psychologie. Wien.
- ROSEN, B. C., 1958. The achievement syndrome: A psychocultural dimension of social stratification. In: ATKINSON, J. W. (Hrsg.), Princeton, N. J.
- ROTH, H. (Hrsg.), 1970<sup>8</sup>. Begabung und Lernen. Stuttgart.
- SCHELL, H., 1972. Angst und Schulleistung. Göttingen.
- SCHRAML, W. J., 1972. Einführung in die moderne Entwicklungspsychologie. Stuttgart.
- SMITH, L. M. & HUDGINS, B. B., 1971. Pädagogische Psychologie, Bd. I. Stuttgart.
- TAUSCH, R., 1968. Gesprächspsychotherapie. Göttingen.
- TAUSCH, R. & TAUSCH, A., 1971. Erziehungspsychologie. Göttingen.
- THALMANN, H. C., 1971. Verhaltensstörungen bei Kindern im Grundschulalter. Stuttgart.
- WASNA, M., 1970. Die Entwicklung der Leistungsmotivation. München.
- WINTERBOTTOM, M. R., 1958. The relation of need for achievement to learning experiences in independence and mastery. In: ATKINSON, J. W. (Hrsg.), Princeton, N. J.

### 3. Die Beratung bei lern- und geistigbehinderten Schülern als Paradigma sonderpädagogischer Bildungsberatung

#### 3.0. Vorbemerkung

##### *Zur Verwendung des Begriffes „Bildungsberatung“:*

Die im Titel dieses Beitrages auftauchende Begriffskombination „Bildungsberatung bei lernbehinderten und geistigbehinderten Kindern“ ist (noch) ungewöhnlich und kollidiert mit dem bisherigen Verständnis vom Begriff „Bildungsberatung“. Die praktische Tätigkeit von Bildungsberatern läßt ebenso wie die meisten bisherigen Publikationen zum Rahmenthema „Bildungsberatung“ (so z. B. AURIN u. a. 1973, MARTIN 1974) eine deutliche Schwerpunktbildung im Sekundarbereich erkennen. Bildungsberatung, so scheint es, beginnt frühestens bei der Frage, welche weiterführende Schule ein Schüler nach Abschluß der Grundschule besuchen sollte. In diesem Sinne dient Bildungsberatung den im Schulsystem ohnehin schon privilegierten Schülern.

Die Sonderschulen allgemein erfüllen ebenso einen Bildungsauftrag wie die Regelschulen; die Sonderschule für lernbehinderte Kinder und Jugendliche (Sonderschule L) und die Sonderschule für geistigbehinderte Kinder und Jugendliche (Sonderschule G)\* bilden darin keine Ausnahme. Sie wahren, wie ein Blick in entsprechende Bildungspläne zeigt, das Recht der lernbehinderten und der geistigbehinderten Kinder und Jugendlichen auf *Bildung und Erziehung* (vgl. Kultusministerium Baden-Württemberg 1968a, S. 238; 1968b, S. 536). Auch oder gerade im sonderpädagogischen Bereich geht es um eine angemessene (Schul-)Bildung eines Schülers bzw. einer Schülergruppe. Dies ist ein Problem der Bildungsberatung. Es scheint daher gerechtfertigt, den Begriff „Bildungsberatung“ aus dem Reservat der Sekundarstufe herauszulösen und auch im Rahmen sonderpädagogischer Problemstellungen zu verwenden.

##### *Didaktische Hinweise:*

Bevor die Problematik sonderpädagogischer Bildungsberatung am Beispiel der Sonderschulen L und G in Kap. 3.2 bis Kap. 3.4 dargestellt werden kann,

---

\* Sonderschule für Geistigbehinderte wird hier stellvertretend für alle anderen Bezeichnungen, wie etwa Schule für Praktisch Bildbare oder Sonderschule für Bildungsschwache, verwendet.

scheint eine Übersicht über Organisation und Struktur, über Sonderschulsystem und über die Schülerschaft unerlässlich. Sie wird in Kap. 3.1 gegeben. Aus dieser Übersicht leitet sich in Kap. 3.1.3 die Begründung ab, warum und wieweit die Beratung bei Lern- bzw. Geistigbehinderten als paradigmatisch für den sonderpädagogischen Bereich angesehen werden kann. Die inhaltlichen Ausführungen des Kapitels 3.1 sind in dieser Kürze notwendigerweise oberflächlich. Bezüglich einer Gesamtdarstellung der Sonderpädagogik sei der interessierte Leser auf BLEIDICK (1972) oder auf die im Auftrag des Deutschen Bildungsrates (1973b; 1974a, b, in Vorbereitung) herausgegebenen fünf Bände „Sonderpädagogik“ verwiesen. Die Akzentuierung dieses Beitrages auf Probleme der Beratung bringt es mit sich, daß die Kontroversen der Diskussion innerhalb der Wissenschaftsdisziplinen „Pädagogik der Lernbehinderten“ und „Pädagogik der Geistigbehinderten“ allenfalls kurz gestreift oder benannt werden können, häufig genug nicht einmal das. Die Lehrbücher bzw. Sammelbände von ABÉ u. a. (1973), BEGEMANN (1970), BLEIDICK (1972), JANTZEN (1974) und KLAUER (1970) dürften das Spektrum der unterschiedlichen Standpunkte im Rahmen der Lernbehindertenpädagogik erfassen. Eine relativ kurz gefaßte Übersicht wird von WEGENER (1970) geleistet. Für die Geistigbehindertenpädagogik bieten sich in diesem Sinne an: BACH (1968, 1974), SPECK (1970) und SPECK & THALHAMMER (1974).

### 3.1. Sonderschulen und Sonderschüler

#### 3.1.1. *Der Standort der Sonderschulen im Schulsystem*

Die Namensgebung „Sonderschule für Lernbehinderte“ ist relativ jung. Sie stammt aus den 60er Jahren. Mit ihr sollte die Diskriminierung, die mit dem alten Begriff „Hilfsschule“ verbunden war, wenn nicht ganz ausgeschlossen, so doch gemildert werden. Gleichzeitig entwickelten sich die „Sonderschulen für Geistigbehinderte“ als selbständige Schulen. Mit dem von HOFMANN (1969) geprägten Begriff des „Strukturwandels“ von der Hilfsschule zur leistungsorientierten Sonderschule L verbindet sich die Diskussion, ob mit der historischen Entwicklung, die zur Einführung der Sonderschulen L und G führte, tatsächlich eine qualitative Veränderung in den Förderungsmöglichkeiten der in der Regelschule versagenden Schüler verbunden war (HOFMANN 1969, 1972; MÖCKEL 1972; MYSCHKER 1972a, b). Gleichgültig, ob qualitative Veränderungen stattfanden oder nicht, die neuen Namen rückten die Sonderschulen L bzw. G. jedenfalls soweit in die Nähe der Sonderschulen für Sinnesgeschädigte und Körperbehinderte, daß sie als Bestandteile eines einheitlichen geschlossenen Sonderschulsystems erscheinen. (Zur Geschichte siehe etwa BESCHEL 1965 oder KLINK 1966). Tatsächlich bilden die Sonderschulen L und G hinsichtlich des Leistungsverhaltens ihrer Schüler die beiden untersten Stufen des Regelschulsystems. Von daher gesehen sind sie keine „besonderen“ Schulen. Die Sonder-

schulen für Sinnesgeschädigte und Körperbehinderte sind intern gleich gegliedert wie die Regelschulen für Nichtbehinderte. Sie liegen gleichsam parallel zu den Regelschulen und bilden so „besondere“ Schulen. In ihnen ist es – wenigstens theoretisch – möglich, bis zur Hochschulreife zu gelangen. Das nachfolgende Schema, das von KLEIN (1973) in leicht modifizierter Form übernommen wurde, macht den Zusammenhang von Regel- und Sonderschulsystem noch einmal deutlich.

Abb. 1: Die Stellung der Sonderschulen im Schulsystem nach KLEIN (1973, S. 156).

Leistungsorientierte Schulstufen:	Schulen:				
Gymnasium	Allgemeine Schulen	Besondere Schulen für:	Blinde und Sehbehinderte	Gehörlose und Hörbehinderte	Körperbehinderte usw.
Realschule					
Grund- bzw. Hauptschule					
Sonderschule L					
Sonderschule G					

Die Einschulung in eine Sonderschule hat für jeden einzelnen Schüler weitreichende Konsequenzen. Diese kurze schulorganisatorische Übersicht bliebe unvollständig, wenn nicht quantitative Aussagen darüber gemacht werden würden, bei wieviel Schülern mit entsprechenden Problemstellungen zu rechnen ist. Gleichzeitig ist damit die Häufigkeit potentieller Beratungsfälle beschrieben.

Tabelle 1: Erwarteter Bedarf an Sonderschulplätzen in Prozentanteilen pro Schülerjahrgang, nach Schätzungen von SANDER (1973).

Lernbehinderte	2,50	(4 %—6 %)
Verhaltensbehinderte	0,90	
Sprachbehinderte	0,70	
Geistigbehinderte	0,60	
Sehbehinderte	0,30	
Körperbehinderte	0,30	
Hörbehinderte	0,30	
Langfristig Kranke	0,20	
Gehörlose	0,05	
Blinde	0,01	
Bedarf an Sonderschulplätzen insgesamt:	ca. 6 % (bzw. 7,5 %—10 %)	

Anmerkung:

In dieser Tabelle wird statt der Terminologie von SANDER die davon etwas abweichende Sprachregelung des Kultusministeriums Rheinland-Pfalz (1974) verwendet.

Die Tabelle 1 gibt einen quantitativen Eindruck über den Umfang des Sonderschulwesens wieder. Es handelt sich um Schätzungen von SANDER (1973) auf Grund der Analyse verschiedenster Erhebungen. Die Zahlenangaben sind mehr oder weniger grobe Hinweise, da die Kriterien zur Klassifikation der Behinderten nicht immer eindeutig sind und häufig unterschiedlich gehandhabt werden. Es ist zudem mit beträchtlichen regionalen Schwankungen zu rechnen. Besonders deutlich wird die Problematik der Klassifikation und statistischen Erfassung bei den Lernbehinderten. Der in der Tabelle 1 angegebene erwartete Wert von 2,5 % ist eine äußerst optimistische Schätzung und gilt nur unter der Voraussetzung, daß es in Zukunft gelingt, die Lernbehinderten in der Regelschule besser als bisher zu fördern. Die in Klammern angeführte Zahlenangabe 4 % – 6 % dürfte dagegen eine realistische Schätzung der gegenwärtigen Verhältnisse bedeuten. Sie stimmt mit den Angaben der meisten einschlägigen Publikationen überein. Gemessen an den Schülerzahlen macht das Sonderschulwesen damit 6 % bis 10 % des gesamten Schulwesens aus.

### 3.1.2. Die Schüler an Sonderschulen für Lernbehinderte

Die Definition und damit auch die Diagnose von „Lernbehinderung“, deren Vorhandensein für jeden einzelnen Schüler nachgewiesen werden sollte, bevor er in die Sonderschule L umgeschult wird, bereitet andauernde und anscheinend kaum lösbare Schwierigkeiten. Die jüngste Definition stammt vom Deutschen Bildungsrat (1973a, S. 38). Er führt aus:

„Lernbehinderung wird angenommen, sofern die Intelligenzleistung im Bereich zwischen der negativen ersten und dritten Standardabweichung eines valide standardisierten Intelligenzmeßverfahrens liegt und wenn zugleich ein erhebliches Schulversagen gegeben oder zu erwarten ist.“

Die Definition von Lernbehinderung enthält damit zwei Komponenten:

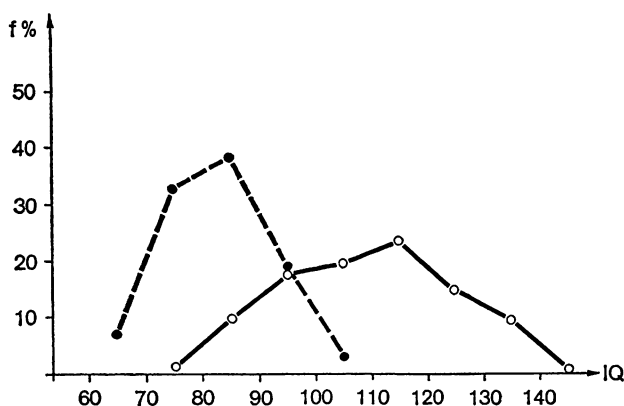
- (1) eine relativ schulsystemunabhängige Komponente: *Intelligenzleistung im IQ-Bereich von 70 bis 85*;
- (2) eine schulsystemabhängige Komponente: *erhebliches Schulversagen*; üblicherweise festgestellt durch zweimaliges Nichterreichen des Klassenzieles in der Grundschule.

Lernbehinderung kann somit eigentlich erst durch den Schulbesuch (Schulversagen) erkannt werden. Eine Früherkennung im Säuglings- oder Kleinkindalter ist deshalb nahezu ausgeschlossen. Dies stellt einen wesentlichen Unterschied zu den Geistigbehinderten und Sinnesgeschädigten dar. Die Einführung des Intelligenzkriteriums in die Definition der Lernbehinderung zeigt das Bemühen, das wenig valide Lehrerurteil, wie es sich im Schulzeugnis manifestiert (siehe hierzu etwa INGENKAMP 1971 oder FINGERHUT & LANGFELDT 1974), durch bessere Instrumente zu ergänzen oder gar überflüssig zu machen.

Tatsächlich aber erweist sich das Schulversagen als die wesentlich wirksamere Einflußgröße. In der Praxis bleiben einem Schüler in der Grundschule kaum

weitere Förderungsmöglichkeiten, wenn er zum zweiten oder gar dritten Male das Klassenziel der 2. Klasse nicht erreicht hat und mit etwa zehn Jahren immer noch nicht lesen, schreiben oder rechnen kann. Aus Mangel anderer pädagogischer Alternativen wird er in die Sonderschule L umgeschult, und sei sein IQ auch noch so hoch. In einer Untersuchung von SCHLEIFER (1971) lag der IQ bei 41 % einer Stichprobe von Sonderschülern L über dem geforderten Kriterium  $IQ = 85$ . Der Vergleich der IQ-Verteilung bei Sonderschülern L und bei Grundschulern wird in Abbildung 2 gezogen.

Abb. 2: Relative Häufigkeit (f %) der IQ von  
 — — — 9jährigen Sonderschülern L (N = 230)  
 — 8—9jährigen Grundschulern (N = 227)  
 (nach Daten von SCHLEIFER 1971, S. 64, Tab. 4 und 5).



Der Überschneidungsbereich der beiden Verteilungen, d. h. der relativ hohe Anteil von Sonderschülern L mit einem IQ, der gleich oder höher ist als der IQ vieler Hauptschüler, zeigt, daß die Intelligenzleistung für den Sonderschulbesuch nicht unbedingt entscheidend ist. Allgemeine Aussagen, wie sie etwa von HÖHN (1967) oder KEMMLER (1967) über Schulversager gemacht werden, haben auch Gültigkeit für den Schüler an Sonderschulen L. Eine der bedeutsamsten Variablen in bezug auf das Schulversagen ist die soziale Herkunft der Schüler. Die Analyse der sozialen Zusammensetzung der Schülerschaft in den Sonderschulen L zeigt, daß für den weitaus größten Teil das Syndrom der „soziokulturellen Benachteiligung“ zutrifft.

Tendenziell läßt sich nach BEGEMANN (1970, S. 66—73) unter anderem festhalten, daß im Vergleich zu Volksschülern,

- die Familien der Sonderschüler L häufiger in Barackensiedlungen, Slums, Asylen u. ä. leben;
- die Familien der Sonderschüler L größer sind, wobei der zur Verfügung stehende Wohnraum geringer ist;
- die Familien der Sonderschüler L häufiger unvollständig oder zerrüttet sind;



- Sonderschüler L häufiger in Heimen leben;
- die Väter der Sonderschüler L eher Berufe ausüben, die schlecht bezahlt sind und die auf der Skala des Sozialprestiges am unteren Ende liegen;
- die Mütter der Sonderschüler L häufiger berufstätig sind und dabei vorwiegend als Ungelernte oder Angelernte arbeiten.

Der Anteil der sozio-kulturell Benachteiligten an der Sonderschülerschaft wird auf etwa 80 % geschätzt (BEGEMANN 1970, S. 17). Wie sehr die sozio-kulturelle Benachteiligung das Intelligenzkriterium zunichte machen kann, wird in einer Untersuchung von FERDINAND & UHR (1973) deutlich: Von 265 normal intelligenten Sonderschülern L (IQ zwischen 90 und 116) waren 98 % Arbeiterkinder.

Es ist selbstverständlich, daß im Falle einer sonderpädagogischen Bildungsberatung der konkrete Ratschlag eines Beraters ebenso wie seine Beratungsstrategie oder Technik gegenüber dem Ratsuchenden von seinem Verständnis des Sonderschülers L abhängt. Wer im Sonderschüler L eher den Schwachbegabten, Intelligenzgeminderten sieht, wird anders beraten als derjenige, der in ihm eher den sozio-kulturell Benachteiligten zu erkennen glaubt. (Von einer möglichen Interaktion von Intelligenzminderung und sozio-kultureller Benachteiligung sei einmal abgesehen.)

### *3.1.3. Die Schüler an Sonderschulen für Geistigbehinderte*

Geistige Behinderung bei Kindern und Jugendlichen wurde bislang unter dem schulorganisatorischen Aspekt der mangelnden Qualifikation für den Bildungsanspruch der Sonderschule L definiert (z. B. Kultusministerium Baden-Württemberg 1968 b). Da Geistigbehinderte in der Regel nicht in die Grundschule oder Sonderschule L eingeschult werden konnten, wurde eine umfassendere Definition notwendig, wie sie der Deutsche Bildungsrat (1973a, S. 37) vorgelegt hat:

„Als geistigbehindert gilt, wer infolge einer organisch-genetischen oder anderweitigen Schädigung in seiner psychischen Gesamtentwicklung und seiner Lernfähigkeit so sehr beeinträchtigt ist, daß er voraussichtlich lebenslanger sozialer und pädagogischer Hilfen bedarf. Mit den kognitiven Beeinträchtigungen gehen solche der sprachlichen, emotionalen und der motorischen Entwicklung einher.“

Im Gegensatz zur Definition der Lernbehinderung sind die Definitionsversuche der geistigen Behinderung (siehe hierzu die Übersicht von SPECK & THALHAMMER 1974, S. 9–45) gekennzeichnet durch:

- geringeren Stellenwert von Intelligenztestergebnissen. (Zur groben Orientierung wird als oberer Gesamtwert der IQ-Bereich von 50 bis 60 angegeben; vgl. DITTMANN 1971, 1974);
- geringeren Einfluß schulsystemabhängiger Komponenten durch die mögliche Früherfassung;
- Einbezug organischer Syndrome;

- Betonung pädagogischer, didaktischer und psychologischer Beschreibungskategorien;
- Einbezug medizinisch-psychiatrischer Beschreibungskategorien (wie debil, imbezill, idiotisch, Oligophrenie), die jedoch im Rahmen der pädagogischen Literatur an Bedeutung verloren haben.

Auf die Gefahr der diagnostischen Unsicherheit bei der Erfassung geistiger Behinderung hat neuerdings BACH (1974) hingewiesen. SPECK & THALHAMMER (1974, S. 18–29) kritisieren den Negativcharakter der verbreiteten Definitionskonstrukte, die geistige Behinderung auf dem Hintergrund einer impliziten Norm als Mängelkatalog beschreiben. Festzuhalten bleibt, daß es sich bei geistiger Behinderung nicht um eine einfache Reduktion des Lernvermögens handelt, sondern daß diese häufig in Form einer Mehrfachbehinderung, meist in Verbindung mit Sinnesschädigungen oder motorischen Beeinträchtigungen auftritt. Darüber hinaus ist das Bild der geistigen Behinderungen noch durch eine Vielzahl psychoreaktiver und milieureaktiver Sekundärschädigungen, wie Verhaltensschädigungen verschiedenster Art, geprägt (vgl. BACH 1968, FEUSER 1973). Es kann derzeit von einer Häufigkeit des Vorkommens von geistiger Behinderung von ca. 0,6 % pro Altersjahrgang (siehe Tabelle 1) ausgegangen werden. Dies bedeutet eine pädagogisch zu betreuende Population von ca. 80 000 bis 90 000 geistig behinderten Kindern und Jugendlichen (SANDER 1973).

Hinsichtlich der Ätiologie der geistigen Behinderungen ist eine Einteilung in die Gruppe der prä-, peri- und postnatalen Schädigungen des zentralen Nervensystems, die Gruppe der Chromosomenanomalien und die Gruppe der hereditär bedingten Ursachen üblich (HARBAUER 1971).

*Pränatale Schädigungen* treten auf etwa durch: Infektionskrankheiten der Mutter während der Schwangerschaft (Masern, Röteln, Windpocken, Virusgrippe), Vergiftungen der Mutter (Lebensmittel, Medikamente, Drogen u. ä.), Röntgenbestrahlung.

*Perinatale Schädigungen* durch: mechanische Schädigungen (Zangengeburt), Sauerstoffmangel während des Geburtsvorganges.

*Postnatale Schädigungen* durch: Infektionskrankheiten, Encephalitis, Meningitis (auch als Folge von Kinderkrankheiten wie Masern oder Keuchhusten), Vergiftungen, traumatische Schädigungen (Mißhandlungen, Unfälle, Stürze).

*Chromosomenanomalien*: als bekanntestes Beispiel das Langdon-Down-Syndrom (Mongolismus).

*Hereditär bedingte Schädigungen* in Form von erblichen Hirnentwicklungsstörungen, Anfallsleiden, Phenylketonurie. Für weitere Informationen siehe: GÖLLNITZ 1973, LEMPP 1972, WUNDERLICH 1970.

Im Gegensatz zu Lernbehinderungen treten geistige Behinderungen in allen sozialen Schichten etwa gleich häufig auf, wobei jedoch auch hier ein etwas höherer Anteil der Unterschichtsfamilien zu beobachten ist (EGGERT 1972, GASTAGER 1973).

### 3.1.4. Zusammenfassung: Gültigkeit eines Paradigmas sonderpädagogischer Bildungsberatung

In diesem einführenden Kapitel wurden kurz der Standort und die Struktur des Sonderschulwesens dargestellt. Es sollte deutlich geworden sein, daß trotz der jeweiligen Namensgleichheit „Sonderschule für ... behinderte“ die einzelnen Sonderschulen sehr unterschiedlich sind.

Die wichtigsten Definitionen von „Lernbehinderung“ und „geistiger Behinderung“ wurden dargestellt. Entsprechend den dort getroffenen Feststellungen muß bei der Beratung von Lernbehinderten und Geistigbehinderten unterschieden werden zwischen Problemfällen, die eher schichtabhängig sind (sozio-kulturelle Benachteiligung bei Lernbehinderten) und solchen, die eher schichtunabhängig sind (organische Schädigung im weitesten Sinne bei Geistigbehinderten). Von dieser Problemstellung her sind die Geistigbehinderten durchaus in einer Gruppe mit den Sinnesgeschädigten (Hör-, Sehbehinderte usw.) zu sehen, die sich deutlich von der Gruppe der Lernbehinderten abhebt. Diese Abgrenzung entspricht zwar nicht der sonderpädagogischen Tradition, in der Lern- und Geistigbehinderung meistens in einem Zusammenhang gesehen wurden. Sie ist aber auch nicht mehr ungewöhnlich. SPECK (1973) traf dieselbe Gruppierung bei der Erörterung von Früherkennungs- und Frühförderungsmöglichkeiten behinderter Kinder. Die spezifisch *sonderpädagogische* Bildungsberatung bei Geistigbehinderten kann eher mit der bei Sinnesgeschädigten verglichen werden. Es wird sich in den nachfolgenden Abschnitten zeigen, daß sie schon bei der Familienberatung vor Geburt der Kinder indiziert ist. Die *Schullaufbahnberatung* der Sinnesgeschädigten, d. h. die Beratung bei Fragen des weiterführenden Schulbesuches (Hauptschule, Realschule, Gymnasium) kann dagegen, sieht man einmal von den speziellen Problemen technisch-orthopädischer Hilfen ab, als Problem der allgemeinen Bildungsberatung gesehen werden.

Die historische als auch die aktuelle Gemeinsamkeit der Sonderschulen L und G als unterste Stufe des leistungsorientierten Regelschulsystems und die tatsächlichen Unterschiede zwischen beiden Sonderschulen liefern gleichermaßen Material für ein einigermaßen tragfähiges Paradigma sonderpädagogischer Bildungsberatung. Die Ähnlichkeit der Problemstellung bei Geistigbehinderten und Sinnesgeschädigten erlaubt es, die paradigmatische Darstellung auf den gesamten sonderpädagogischen Bereich auszudehnen; was natürlich behinderungsspezifische Modifikationen nicht ausschließt. Trotz vieler Unterschiede ist den Schülern aller Sonderschulen eines gemeinsam: Sie bilden „ungeachtet ihrer sozialen Differenzierungen und der verschiedenen Formen ihrer Behinderungen eine Minderheit, deren gemeinsames Merkmal in der Beschränkung der gesellschaftlichen Teilhabe liegt“ (v. FERBER 1972, S. 40). Ziel der Bildung(s-Beratung) Behinderter sollte es sein, den Bereich der gesellschaftlichen Teilhabe so weit wie möglich auszudehnen.

## 3.2. Beratung bei lernbehinderten Kindern und Jugendlichen

In Kap. 3.1.2. war festgestellt worden, daß das Schulversagen in der Grundschule, trotz des gesetzten Intelligenzkriteriums, die bedeutsamste Voraussetzung für den Sonderschulbesuch darstellt. Nimmt man die Anzahl aller Schulversager („Sitzenbleiber“) in Grund- und Hauptschulen als 100 %, so verfehlen etwa 50 % der Schulversager das Klassenziel der ersten beiden Grundschuljahre. Der größte Teil der Schulversager (etwa 80 %) versagt im 1. bis 4. Grundschuljahr (nach Zahlen aus Hessen, vgl. SCHWARTZ 1973, S. 32). Berücksichtigt man, daß ein beträchtlicher Teil der zunächst als „schulunreif“ vom Schulbesuch zurückgestellten Kinder später schließlich doch in die Sonderschule L überwechseln muß (KLEIN 1968), so wird deutlich, daß sonderpädagogische Betreuung und Beratung im Vorschul- und Grundschulbereich stattfinden müßten. Dieses Problem wird im Rahmen der Sonderpädagogik deutlich gesehen. Praktikable Lösungen für die potentiellen lernbehinderten Schüler stehen noch aus (KLEIN 1973) oder sind über ein Versuchsstadium nicht hinweggekommen. Bei den anderen Behindertengruppen ist die Situation vergleichsweise günstiger (SPECK 1973).

Trotzdem beginnt die Erörterung der Benachteiligung bei lernbehinderten Schülern mit der Umschulungssituation in die Sonderschule L. Die Frage der sonderpädagogischen Beratung *vor* dem Sonderschulbesuch wird in Kap. 3.4 aufgegriffen.

### 3.2.1. Beratungssituation: Umschulung in die Sonderschule L

#### 3.2.1.1. Formaler Ablauf des Umschulungsverfahrens

Die folgende Beschreibung des Ablaufs des Umschulungsverfahrens zur Sonderschule L geschieht in enger Anlehnung an die differenzierte Darstellung von KAUTTER & MUNZ (1974):

1. *Erste Sichtung durch die Grund- bzw. Hauptschule*,  
d. h. innerhalb der Grund- bzw. Hauptschule geschieht ein mehr oder weniger informeller Meinungsbildungsprozeß, nach dem festgelegt wird, welcher Schüler für die Sonderschule L in Frage käme.
2. *Informierung bzw. Anhörung der Erziehungsberechtigten*,  
bei der den Eltern (bzw. Erziehungsberechtigten) mitgeteilt wird, daß beabsichtigt ist, ihr Kind der Sonderschule L zu melden.
3. *Meldung des Kindes an die Sonderschule L*  
(bzw. an die Schulaufsichtsbehörde). Dies ist der erste „amtliche“ Akt im Verfahren, ab dem der weitere Verlauf durch entsprechende Verordnungen der Kultusministerien zwingend festgelegt ist.
4. *Sonderpädagogisch-psychologische Untersuchung des Kindes*  
durch einen beauftragten Sonderschullehrer und, nur in einigen Bundesländern obligatorisch, eine amtsärztliche Untersuchung. Der Sonderschullehrer und eventuell der Amtsarzt geben eine Empfehlung für oder gegen den Sonderschulbesuch ab.

5. *Stellungnahme der Erziehungsberechtigten.*

Sie erhalten Kenntnis von der Empfehlung der Untersucher und können Einwände erheben. Diese haben, je nach Qualität der Argumente, aufschiebende Wirkung.

6. *Entscheidung der Schulaufsichtsbehörde.*

Aufgrund der Empfehlung der Untersucher und der Stellungnahme der Eltern trifft der zuständige Schulrat die Entscheidung für oder gegen den Sonderschulbesuch. In der Regel wird im Sinne der Empfehlung entschieden.

7. *Zustellung der Entscheidung*

an die Erziehungsberechtigten mit Begründung und Rechtsmittelbelehrung.

Dieser stark formalisierte Ablauf des Umschulungsverfahrens entwickelte sich als Reaktion auf den überaus häufigen und hartnäckigen Widerstand der Eltern gegenüber der Umschulung in die Sonderschule L.

Die Entscheidung, ob ein Schüler lernbehindert ist und des Besuches einer Sonderschule L bedarf, ist eine Ermessensentscheidung der Schulaufsichtsbehörde. Grundlage der Entscheidung ist die erfolgte Untersuchung. Dabei ist nur vorgeschrieben, daß es sich um eine *pädagogisch-psychologische Untersuchung* handeln muß, was durch eine mehr oder weniger objektive Schulleistungsprüfung und durch den Einsatz eines Intelligenztests als erfüllt gilt. Der Ermessensspielraum des Untersuchers ist damit so weit gesteckt, daß ein Überschreiten der zulässigen Grenzen nur bei grober Verletzung der Verordnungen (etwa Auslassen der Schulleistungsprüfung und/oder des Intelligenztests) gegeben ist. Die Entscheidung der Schulaufsichtsbehörde wird dadurch inhaltlich nahezu unanfechtbar. Nur der Nachweis von Formfehlern macht die getroffene Entscheidung ungültig. Durch die genauen Verordnungen treten im Umschulungsverfahren praktisch keine Formfehler mehr auf.

### 3.2.1.2. Beteiligung der Eltern

Es wurde schon angedeutet, daß sich die Eltern der betroffenen Schüler der drohenden Umschulung mit allen erdenklichen Mitteln widersetzen. Soweit dieser Widerstand sich verbal äußert, werden im wesentlichen folgende Argumente vorgebracht (siehe auch KAUTTER & MUNZ 1974, S. 237–238; KRETSCHMER 1964, S. 16; PROBST 1973, S. 154):

— Zweifel an der Gültigkeit der Diagnose „lernbehindert“;

— schlechte Schulverhältnisse in der Grundschule;

— soziale Diskriminierung des Schülers und seiner Familie, verbunden mit späterer Einschränkung der Berufsmöglichkeiten.

Da die Sonderschule L „eine Wohltat (ist), die der Staat den Kindern angedeihen läßt“ (Bundesverwaltungsgericht, zit. n. HEVERKEL 1965, S. 48), werden Einwände der Eltern meistens als wenig gerechtfertigt erachtet und auf ihre Unkenntnis oder ihr Unverständnis zurückgeführt. „Falls den Erziehungsberechtigten Arbeit und Bedeutung der Sonderschule nicht hinreichend bekannt sind, sind sie zu *beraten*“ (Kultusministerium Hessen, Erlaß vom 8. 11. 1962 III/13–150/01; Hervorhebung durch die Verf.). Was wohl nichts anderes bedeutet, als den Eltern die Zustimmung zur Umschulung schmackhaft zu machen, um den weiteren Fortgang des Verwaltungsaktes zu erleichtern. Verwei-

gern die Eltern ihre Zustimmung, so hat dies nur aufschiebende Wirkung, sofern sie keine Formfehler nachweisen können. Die von den Eltern vorgebrachten Argumente können aber rational und empirisch belegbar sein.

*Die Gültigkeit der Diagnose „lernbehindert“* ist in letzter Zeit so entschieden in Zweifel gezogen worden (beispielsweise BOCKIUS u. a. 1974, KORNMANN 1974, PROBST 1973), daß mit durchaus berechtigten Einwänden der Eltern zu rechnen ist. Die theoretische Diskussion um die Problematik der sonderpädagogischen Diagnostik hat sich allerdings auf die Berufspraxis noch nicht ausgewirkt. Immerhin trauen sich 98 % der ausgebildeten Sonderschullehrer und 93 % der Lehrerinnen ohne weiteres die Entscheidung zu, ob ein Schüler sonderschulbedürftig ist oder nicht (BULLINGER u. a. 1973, S. 38). Für diese wichtige Entscheidung wenden die untersuchenden Sonderschullehrer im Durchschnitt 4,6 Stunden auf (2,3 Stunden für die eigentliche Untersuchung, 0,7 für das Auswerten von Tests, 1,6 Stunden für die Abfassung des schriftlichen Gutachtens; siehe KORNMANN u. a. 1974, S. 299).

*Die schlechten Schulverhältnisse in der Grundschule* sind bekannt. Schließlich wurde in der Grundschule schon der „Notstand“ ausgerufen (SCHWARTZ 1970) und Verfassungsklage gegen die Benachteiligung der Grundschüler im allgemeinen Schulsystem erwogen (Arbeitskreis Grundschule 1973). Einwände der Eltern brauchen also nicht nur in der fehlenden Einsicht begründet zu sein, daß die Ursachen des Schulversagens in ihrem Erziehungsverhalten oder im Schüler selbst zu suchen sind.

*Die allgemein weitreichende Diskriminierung* von Sonderschülern L ist bekannt und überdauernd. Die Einschränkung der Berufsmöglichkeiten ehemaliger Sonderschüler L wurde häufig belegt (beispielsweise KLAUER 1963, Bundesanstalt für Arbeit 1968, PEPPLER 1972) und durch neueste Untersuchungen bestätigt (KNÖLLER u. a. 1973).

Trotzdem versteht sich die Sonderschule L als alleiniger Vertreter der Interessen der Kinder. Das Verhalten der Eltern wird letztlich als Verletzung dieser Interessen interpretiert. Der totale Ausschluß der Eltern von einer wirksamen Mitentscheidung, wie er in den einschlägigen Verordnungen festgelegt wird, ist dann nur konsequent. So wird die Sonderschule L zur „totalen Institution“, die Eltern und Schüler entmündigt (vgl. hierzu den lesenswerten Diskussionsbeitrag von HOMFELDT 1973). Diese Entmündigung geht beispielsweise in Baden-Württemberg so weit, daß die Eltern nur davon in Kenntnis gesetzt werden, daß ein Umschulungsverfahren durchgeführt wird. Der Untersuchungstermin soll ihnen und dem betroffenen Schüler jedoch nicht mitgeteilt werden, damit nicht durch absichtliches Fernbleiben von der Schule das Verfahren verschleppt werden kann (KAUTTER & MUNZ 1973, S. 244). Der untersuchende Sonderschullehrer kommt also überraschend. (Der Leser möge sich einmal die Reaktion der Öffentlichkeit vorstellen, wenn gymnasiale Aufnahmeprüfungen überraschend stattfänden.) Die Beteiligung der Eltern beschränkt sich damit auf mehr oder weniger ohnmächtige Entgegennahme des Beschlusses der Schulaufsichtsbehörden. Ihnen bleibt nicht einmal die Möglichkeit, einen Gegengut-

achter (etwa einen anderen Sonderschullehrer, einen Psychologen, usw.) zu Rate zu ziehen, da beigebrachte Gutachten von der Schulaufsichtsbehörde nicht anerkannt werden dürfen. Sie würden den Ermessensspielraum des untersuchenden Sonderschullehrers verordnungswidrig einschränken.

### 3.2.1.3. Der Sonderschullehrer als verhinderter Berater

Der untersuchende Sonderschullehrer, der die Umschulung eines Schülers empfiehlt, fühlt sich in eine unangenehme Rolle gedrängt.

In seinem Selbstverständnis spielen Begriffe wie „Geduld, Einfühlungsvermögen, Verständnis, pädagogischer Eros, soziale Einstellung, Toleranz“ usw. eine bedeutsame Rolle (BAIER 1972, S. 680). Er wurde Sonderschullehrer, „weil er Sonderschülern helfen wollte“ (BAIER 1970a). Von den betroffenen Eltern wird er eingeschätzt, oder besser: fühlt er sich eingeschätzt als bloßer „Begabungsbegutachter“, der als „Sozialchancen-Verteiler“ den sozialen Aufstieg von Familien vereitelt, also geradezu als „Anti-Rehabilitator“ tätig ist, und der als „Diskriminator“ den Familien den Makel der Dummheit anheftet (nach BAIER 1970b). Er fühlt sich gründlich mißverstanden. Kein Wunder also, daß die Kommunikation zwischen Sonderschullehrer und Eltern gestört ist; zumindest im Rahmen des Untersuchungsverfahrens. So sehr, daß angehende Sonderschullehrer auf die Frage nach den von ihnen erwarteten beruflichen Schwierigkeiten, „Schwierigkeiten mit unverständigen Eltern“ an erster Stelle nannten (BAIER 1972, S. 681).

Die Kooperation zwischen Lehrern und Eltern, die sich als dringend notwendig erweist, ist dennoch im allgemeinen kein Gegenstand der gegenwärtigen Sonderschullehrerbildung. Selbst das vom Deutschen Bildungsrat (1973a, S. 117 bis 126) vorgelegte neue Grobcurriculum zum Studium für sonderpädagogische Tätigkeiten enthält keinen entsprechenden Hinweis.

Bestimmte Probleme in der Zusammenarbeit von Lehrern und Eltern liegen sicherlich in ihren äußerst unterschiedlichen sozialen und gesellschaftlichen Erfahrungen begründet. Es ist fraglich, ob die Lehrerschaft als Angehörige der Mittelschicht (wenn dieses Etikett einmal erlaubt sei) einen angemessenen und pädagogisch effektiven Zugang zu den Unterschichteltern findet; womit keineswegs das starke Engagement der Sonderschullehrer in ihrem Beruf bestritten werden soll.

Weit hinderlicher dürften jedoch die institutionellen Zwänge des Schulsystems sein. Bis auf wenige Ausnahmen ist es dem Sonderschullehrer nicht möglich, in der Grundschule in irgendeiner Form mitzuarbeiten, um das Problem einer möglichen Umschulung vielleicht zu verhindern. In dieser Situation könnte er am ehesten als akzeptierter Berater tätig werden und noch mögliche Alternativen offenhalten. So aber wird er erst im Rahmen der Umschulung aktiv und kann sich des Mißtrauens von Eltern und Schülern sicher sein. Er steht unter dem Zwang beraten *und* entscheiden zu müssen, womit die Gefahr verbunden ist, daß der gegebene Rat zur Rechtfertigung einer schon getroffenen oder noch zu treffenden Entscheidung wird (vgl. KORNMAN 1974, PROBST 1973).

### 3.2.2. *Beratungssituation: Schullaufbahn in der Sonderschule L*

#### 3.2.2.1. *Regelung der Schullaufbahn*

Bei der Einschulung eines Schülers in die Sonderschule L muß entschieden werden, welche Klasse er besuchen soll. Dabei sollten die Ergebnisse der Umschulungsuntersuchung berücksichtigt werden. Häufig genug spielen äußere Bedingungen, wie etwa Klassenfrequenzen der in Frage kommenden Klassen oder etwa der Fahrplan des Schulbusses bzw. der öffentlichen Verkehrsmittel, eine entscheidende Rolle. Durch die Organisation von Kursunterricht und Binnendifferenzierung der Klassen kann, soweit es die Möglichkeiten der Schule zulassen, ein gewisser Ausgleich geschaffen werden (KLEIN 1972). Die Fragen des Kursbesuches werden ebenso wie die Fragen der Versetzung durch das Lehrerkollegium und den Klassenlehrer geregelt. Eine institutionalisierte Einflußmöglichkeit der Eltern besteht nicht. Individuelles Engagement einzelner Eltern und persönliche Rücksprachen mit den Klassenlehrern können sehr erfolgreich sein. Aber: Der größte Teil der Elternschaft engagiert sich nicht im schulischen Bereich. „Elternarbeit“ der Lehrerschaft zielt auf die Kooperation mit den Eltern. Sie gestaltet sich sehr schwierig. Durch die Unfähigkeit beider Partner – Eltern wie Lehrer –, sich mit dem Rollenverhalten des anderen angemessen auseinanderzusetzen zu können, bleibt „Elternarbeit“ häufig erfolglos. Auf ein entsprechendes Ausbildungsdefizit der Lehrerschaft wurde schon hingewiesen. An dieser Stelle zeigt sich deutlich, daß Sonderpädagogik, will sie in der Schule erfolgreich sein, auch Sozialpädagogik im außerschulischen Bereich sein müßte. Soweit soziale Verhältnisse Determinanten des Sonderschulbesuches sind, kann Sonderpädagogik in der Schule nichts erreichen, da sie die sozialen Verhältnisse nicht verändern kann. Sonderpädagogische Bildungsberatung müßte in *sozialpädagogische* Betreuung und Beratung eingebettet und durch institutionelle und schulrechtliche Maßnahmen unterstützt werden.

In diesem Zusammenhang sind Modellversuche wie der in Freiburg-Haslach erwähnenswert, wo die Sonderschule L einen Teil eines „Sozialpädagogischen Zentrums“ darstellt, das u. a. Hortarbeit (Hausaufgabenbetreuung, Freizeitangebot für Schüler), Arbeit im Bereich der Offenen Tür (Freizeitangebot für Jugendliche und Erwachsene) und *Gemeinwesenarbeit und Familienfürsorge* umfaßt (BRAUN 1973, VETTER 1973).

#### 3.2.2.2. *Mögliche Schulwechsel*

Ein sehr geringer Teil der Schüler kann auch dem Unterrichtsgang der Sonderschule L nicht ausreichend folgen. Sie können in eine Sonderschule G umgeschult werden. Die Problematik dieses Umschulungsverfahrens ist mit der Problematik der Umschulung in die Sonderschule L nahezu identisch (HÖHN 1971).

Erreicht ein Schüler in der Sonderschule L befriedigende und gute Leistungen, so setzen die meisten Eltern ihre Hoffnung auf eine mögliche Rückschulung in die Grund- oder Hauptschule. Es wurde häufig diskutiert ob es richtig sei,



Schüler in die Grund- oder Hauptschule zurückzuführen (MÖCKEL 1964, BÖHM 1964, GEHRECKE 1964, BACHMANN 1966, HOFMANN 1967, POHL 1968, BACHMANN 1969). Individuelle Fälle werden ebenso häufig Grundlage dieser Diskussion wie grundsätzliche Überlegungen. In der Praxis werden weniger als 1 % aller Sonderschüler L in die Grund- oder Hauptschulen zurückgeschult (POHL 1968). Daraus kann man folgern, daß sich die Ansicht durchgesetzt hat, die Sonderschule L sei eine eigenständige Schule mit „Eigencharakter“ (BESCHEL 1965), mit eigenständigen Zielen und es könne daher gar nicht ihre Aufgabe sein, „Nachhilfe“ für die Volksschulen zu leisten.

Wollen Eltern tatsächlich die Rückschulung erreichen, so bleibt ihnen nichts anderes, als ein individuelles Arrangement mit der Sonderschule und einer Volksschule zu treffen. Volksschulen sind im allgemeinen nicht ohne weiteres bereit, Sonderschüler aufzunehmen. Sie befürchten entsprechende Schwierigkeiten. Sonderschulen ihrerseits sind nicht ohne weiteres bereit, gute Schüler abzugeben. Dies würde ihren „Eigencharakter“ in Frage stellen. Beide betroffenen Institutionen sind in der Rückschulungsfrage eindeutig Partei mit sich ergänzenden Interessen. Ihr Rat ist daher fragwürdig. Den Eltern fehlt ein *unparteiischer* Ratgeber, der ihnen helfen und notfalls mit den Schulen verhandeln könnte.

Seit einiger Zeit gibt es in einigen Bundesländern für Sonderschüler L die Möglichkeit, in einer externen „Schulfremdenprüfung“ den Hauptschulabschluß zu erwerben. (Erste Erfahrungsberichte und entsprechende Prüfungsaufgaben in der Zeitschrift „Sonderschule in Baden-Württemberg“, 1973, S. 97–114.)

### 3.2.3. Beratungssituation: Schulentlassung — Hinführung zum Beruf

Über das Thema „Berufs- und Lebensbewährung ehemaliger Sonderschüler“ gibt es eine Vielzahl von Untersuchungen, die zu unterschiedlichen Einschätzungen über die Notwendigkeiten bei der Berufsberatung von Lernbehinderten führten. KLAUER (1963), LINDENBLATT & MOLL (1963) und HOFMANN (1968) raten beispielsweise vom Abschluß eines Lehrvertrages ab oder möchten ihn allenfalls auf Ausnahmen beschränkt wissen. Die Ergebnisse etwa von NAUMANN (1965), KLEIN (1971) oder PEPPLER (1972) lassen dagegen eine etwas optimistischere Haltung zu. Zusätzliche Förderungsmöglichkeiten bestehen für den Sonderschüler im Anschluß an den Schulbesuch durch das sogenannte Berufsfindungsjahr (KRUMM 1971) und durch Berufsförderungswerke oder Rehabilitationszentren. Berufsberatung zur Schulentlassung schließt demnach auch Beratung über diese Möglichkeiten mit ein.

Bei der Hinführung zum Beruf (Berufsberatung) arbeiten die örtlichen Arbeitsämter und die Schulen zusammen. Um die Hinführung zum Beruf in den Schulen optimal zu gestalten, gibt die Bundesanstalt für Arbeit (1968, S. 248 bis 272) den Sonderschulen L folgende Empfehlungen, deren Bewertung dem Leser überlassen sei:

1. *Zusammenarbeit mit der Berufsberatung und der Stellenvermittlung des Arbeitsamtes*,  
d. h. der Lehrer sollte sich beim Arbeitsamt über Berufsmöglichkeiten informieren und dem Berufsberater Besonderheiten, Fähigkeiten, Leistungen usw. der Schüler mitteilen.
2. *Information der Schüler über mögliche Berufe*,  
d. h. die Berufsmöglichkeiten sollten Unterrichtsinhalte werden; Unterricht im Werken sollte im Sinne handwerklicher Berufsvorbereitung genutzt werden; die Schule sollte Betriebsbesichtigungen und Betriebspraktika organisieren, damit die Vorstellungen der Schüler über Arbeit gründlich und überzeugend der Wirklichkeit angepaßt werden; der Schüler soll lernen, was es heißt, acht Stunden am Tag zu arbeiten.
3. *Anleitung der Schüler für die einzelnen Schritte des Übergangs von der Schule in den Beruf*,  
d. h. im Unterricht sollten Themen behandelt werden wie: „Das Arbeitsamt“, „Die Berufsberatung“, „Worauf ist bei Stellensuche zu achten?“, „Was ist ein Lehr- bzw. Anlernvertrag?“ usw.
4. *Besondere Erörterungen der Möglichkeiten des einzelnen Schülers*,  
d. h. dem Schüler sollten die eigenen Fähigkeiten und Grenzen in bezug auf bestimmte Berufsfelder klargemacht werden.
5. *Vorbereitendes Härte training*:  
Weil manche Schüler „auf Tadel, Neckereien oder Überforderungen noch mit Weinen, Wutausbrüchen, aggressiven Handlungen oder mit Davonlaufen reagieren, muß im Hinblick auf die Erfordernisse der Arbeitswelt ein gewisses Härte training betrieben werden, damit der ‚Klimawechsel‘ nicht abrupt erfolgt“ (wörtl. Zitat).
6. *Durchspielen der Ernst situation*,  
d. h. im Unterricht sollen geprobt werden: Abfassen von Bewerbungen, Ausfüllen von entsprechenden Formularen, Prüfen von Stellenanzeigen usw.
7. *Mitarbeit der Eltern*,  
d. h. der Lehrer sollte bestrebt sein, die Eltern schon frühzeitig zur Mitarbeit zu gewinnen. Jedoch: „Wo es nicht gelingt, auch die Eltern über den engen Horizont der zufällig bekannten Berufe und Berufsvorstellungen hinauszuführen, ist oft alles Bemühen von Berufsberater und Lehrer um eine sinnvolle Berufswahl umsonst.“ (wörtl. Zitat.)

Bei der Berufswahl tritt erschwerend hinzu, daß von den etwa 170 Berufen, die von der Bundesanstalt für Arbeit für Lernbehinderte empfohlen werden, etwa 95 % auf dem Arbeitsmarkt wenig gefragt und nicht entwicklungsfähig sind. Zu den empfohlenen Berufen gehören etwa: Bäcker, Betonwerker, Bürstenmacher, Glasschleifer, Schokolademacher, Mützennäherin, Schäfer, Schweinezuchtgehilfe, Imker, Lampenschirmnäherin. (Die Reihe ließe sich fortsetzen.) Eine Untersuchung von KNÖLLER u. a. (1973) zeigt, daß die Hinführung zur Arbeitswelt nicht den gewünschten Erfolg bringt: Nur 30 % der männlichen Sonderschulabgänger und 26 % der weiblichen wußten kurz vor Schuljahresende, welchen Beruf sie ergreifen werden. 50 % der Schüler und 35 % der Schülerinnen wollten vor der Berufsentscheidung das Berufsfindungsjahr in Anspruch nehmen. 21 % der Schüler und 40 % der Schülerinnen wußten zum Befragungszeitpunkt (drei Wochen vor Ende des Schuljahres 1972/73) nicht, was sie nach der Schulentlassung tun werden.

### 3.2.4. Zusammenfassung

Die Situation während der Umschulung, innerhalb der Sonderschule L und zur Schulentlassung wurden in diesem Abschnitt als Beratungssituationen beschrieben. Die Umschulung und die Schullaufbahn innerhalb der Sonderschule L tragen eindeutig Zwangscharakter. Von einer echten Beratung der Betroffenen kann daher nicht gesprochen werden. Es bleibt ihnen keine andere Möglichkeit, als den gegebenen „Rat“ der Schulbehörde als Entscheidung zu akzeptieren. Wenn Beratung stattfindet, dann in Form eines Expertengesprächs *über* die Betroffenen.

Im Rahmen der Berufsberatung ist, wenigstens von der Konzeption her, eine Beratung möglich. Größtenteils scheitert sie jedoch an den (mangelnden) objektiven Berufsmöglichkeiten der Sonderschüler.

## 3.3. Beratung bei geistigbehinderten Kindern und Jugendlichen

Bildungsberatung bei Geistigbehinderten hat nicht die punktuelle Beratung mit dem Ziel der Steuerung bestimmter Bildungs- und Berufslaufbahnen zum Inhalt. Sie muß sich als *lebensbegleitende Hilfe* für den Behinderten verstehen. Berücksichtigt man die überdauernde Unselbständigkeit und soziale Abhängigkeit, so wird die existentielle Bedeutung der Beratung für den geistig behinderten Menschen deutlich. Während die Beratung von Lernbehinderten verstärkt schichtenspezifische Sozialisationsmerkmale berücksichtigen muß, steht bei der Beratung Geistigbehinderter eher die individuelle Einzelschädigung und der entsprechende soziale Bezugsrahmen im Zentrum des Beratungsprozesses.

Unter dem Aspekt der Bildungsberatung ist auch bedeutsam, daß 75 % der geistig Behinderten schon bis zum 2. Lebensjahr erkannt (EGGERT 1968) und somit relativ früh Beratungsmaßnahmen zugeführt werden könnten. Die Beratung der Geistigbehinderten setzt somit zeitlich schon im vorschulischen Raum ein und *ist vorwiegend eine Beratung von Eltern und anderen Betreuungspersonen.*

### 3.3.1. Beratungssituation: Früherfassung

#### 3.3.1.1. Medizinische Früherfassung

Ausgangspunkt zum Erkennen der geistigen Behinderung ist die ärztliche Frühdiagnose, die bereits unmittelbar nach der Geburt oder in den ersten Lebensmonaten bzw. Lebensjahren möglich ist. Eine wesentliche Verbesserung der Praxis der medizinischen Früherfassung stellt die *Vorsorgeuntersuchung* für Kinder bis zum 4. Lebensjahr dar, die seit 1971 Bestandteil der gesetzlichen Krankenversicherung der BRD ist. Um ein frühzeitiges Erkennen auch leichter Entwicklungsstörungen zu objektivieren, ist der verstärkte Einsatz standardisierter Entwicklungstests, wie beispielsweise der Denver Entwicklungsskalen

(Deutsche Bearbeitung und Literatur: siehe SCHLOON u. a. 1974), wünschenswert. Falls eine Behinderung festgestellt wird, ist neben den selten möglichen kausalthérapeutischen Maßnahmen medikamentöser oder neurochirurgischer Art, ein breites Spektrum symptomtherapeutischer Maßnahmen (Hygiene, Diät, Krankengymnastik etc.) notwendig (RETT 1971). Häufig auftretende Sekundärschädigungen wie Infektionsanfälligkeit, Herzfehler (WUNDERLICH 1970), sowie Sinnesschädigungen und Körperbehinderungen (HARBAUER 1971) sollten einer weiteren medizinischen Behandlung zugeführt werden.

Konsequenz der ärztlichen Diagnose einer vorliegenden Behinderung ist die sachgerechte, realistische Aufklärung der Eltern und die Beratung hinsichtlich möglicher Förderungsmaßnahmen und Hinweise auf sonderpädagogische Einrichtungen (MANEKE 1972). Häufig sind sich Haus- und Kinderärzte ihrer Verantwortung und Bedeutung als erste Beratungsinstanz für die Eltern geistig behinderter Kinder nicht ausreichend bewußt (KREBS 1973).

Die häufig erhobene Forderung nach „multidisziplinärer Zusammenarbeit“ von Medizinern, Psychologen, Sozialarbeitern und Pädagogen ist derzeit noch immer nur in Ausnahmefällen verwirklicht. Die notwendige genetische Beratung als prophylaktische Maßnahme ist aus vielerlei Gründen ebenfalls noch wenig verbreitet.

#### 3.3.1.2. Pädagogische Früherfassung und Frühbetreuung (Hausfrüherziehung)

Unter pädagogischer Früherfassung und Frühförderung wird das Einsetzen sonderpädagogischer Betreuungs- und Beratungsmaßnahmen in unmittelbarem Anschluß an die erfolgte medizinische Diagnose verstanden. Die Bedeutung früher und systematischer Lernprozesse und Lernanreize gerade für Geistigbehinderte ist heute unumstritten (SPECK 1973).

Organisation und Durchführung der Beratungs- und Betreuungsmaßnahmen sollten durch sonderpädagogische Beratungsstellen (BACH 1974) oder Zentren für pädagogische Früherfassung (Deutscher Bildungsrat 1973a) übernommen werden. Derartige Institutionen befinden sich derzeit in der BRD allerdings noch weitgehend im Planungsstadium. Wenn Frühberatung für Geistigbehinderte stattfindet, dann meistens von den bestehenden Sonderkindergärten und Sonderschulen aus. Eine fest institutionalisierte Hausfrüherziehung besteht nur in Ausnahmefällen. Wesentliche Aufgabe der geplanten Institutionen der Hausfrüherziehung ist die Beratung der Eltern hinsichtlich der Durchführung von speziellen Fördermaßnahmen im Elternhaus des behinderten Kindes selbst sowie der psychischen und sozialen Unterstützung der Familie (THOMAE 1970). Die Beratung über Frühförderungsmaßnahmen im Rahmen der Hausfrüherziehung sollte durch praktische Demonstrationen und Übungsanleitungen gekennzeichnet sein (KIPHARD 1970). Ziel der individuell abgestimmten Übungsprogramme ist die Anbahnung von kognitiven, psychomotorischen und sozialen Lernprozessen sowie das Einüben kompensatorischer Techniken. Dabei wird der ganzheitliche Charakter aller Förderungsmaßnahmen betont (SPECK &

THALHAMMER 1974, S. 107). Der Übergang zum Sonderkindergarten soll durch rechtzeitigen Einsatz periodischer und variabler Spielgruppen erleichtert werden (THOMAE 1970, Deutscher Bildungsrat 1973a).

### 3.3.1.3. Sonderkindergarten

Mit Erreichen des 3. bis 4. Lebensjahres sollten Geistigbehinderte aller Schweregrade einen Sonderkindergarten besuchen. Sie werden meistens von privaten Organisationen getragen (z. B. Lebenshilfe-Ortsvereinigungen). Der Fehlbetrag in der BRD 1970 wird auf ca. 70 % geschätzt (Deutscher Bildungsrat 1973a, S. 21).

Hinsichtlich der Organisationsform von Sonderkindergärten stehen additive, integrative und separate Kindergartenmodelle zur Diskussion und teilweise im Versuchsstadium (BACH 1974). Da Beratungsform und Beratungsinhalte des Sonderkindergartens weitgehend mit denen der Sonderschule G identisch sind, wird hier auf die Kapitel 3.3.2.3 bis 3.3.2.5 verwiesen. Die Beratungsfunktion liegt nahezu ausschließlich in den Händen des Erziehungspersonals, welches jedoch auf Grund der verstreuten Trägerschaft über die verschiedensten Qualifikationen verfügt. Ärztliche und psychologische Beratung finden in diesem Bereich meist nur sporadisch statt.

## 3.3.2. *Beratungssituation: Schullaufbahn für Geistigbehinderte*

### 3.3.2.1. Aufnahmeverfahren in die Sonderschule G

Formal gesehen kommt dem Ein- oder Umschulungsverfahren in die Sonderschule G die gleiche schulverwaltungsrechtliche Entscheidungsfunktion wie dem Umschulungsverfahren in die Sonderschule L zu. Die Anmeldung zum Einschulungsverfahren erfolgt meistens durch Kindergärten, Gesundheitsämter, Erziehungsberatungsstellen oder durch die Eltern selbst. Behinderte Kinder, die noch nicht von frühdiagnostischen Maßnahmen erfaßt wurden, werden spätestens bei der Überprüfung der Schulreife durch die Grundschule und/oder Sonderschule L auffällig und an die Sonderschule G gemeldet. Eine Umschulung nach längerem Besuch der Sonderschule L ist relativ selten.

Das Einschulungsverfahren findet in Form einer pädagogisch-psychologischen Untersuchung durch den Schulleiter (bzw. einen ausgebildeten Sonderschullehrer) der Sonderschule G statt. Außerdem ist meistens eine amtsärztliche Untersuchung vorgeschrieben. Die Entscheidung über die Pflicht zum Besuch der Sonderschule G trifft das zuständige Staatliche Schulamt.

In der Regel umfaßt die pädagogisch-psychologische Untersuchung folgende Maßnahmen:

- Anwendung eines Intelligenzmeßverfahrens, dessen Aussagewert wegen der Meßfehler im unteren Intelligenzbereich nur als Groborientierung dienen kann;
- ausführliche Anamnese durch Elternbefragung;
- Einsichtnahme in ärztliche Gutachten;
- Verhaltensbeobachtung;

- Überprüfung von Einzelfunktionen wie Grob- und Feinmotorik, Sprache, Sprechfähigkeit, Sprachverständnis, Merkfähigkeit u. a. Zur Differentialdiagnose gegenüber der Sonderschule L in diesen Bereichen wird neuerdings die Testbatterie für Geistigbehinderte (TBGB) von BONDY u. a. (1969) eingesetzt, deren Leistungsprofil differenzierte und prognostische Aussagen über die Leistungsfähigkeit des behinderten Kindes erlaubt (EGGERT 1972, EGGERT 1974);
- Berücksichtigung von möglicherweise vorhandenen Beobachtungsberichten eines besuchten Kindergartens.

Als wesentliche Unterscheidungsmerkmale zum Umschulungsverfahren in die Sonderschule L wären somit folgende Aspekte bemerkenswert:

1. Die angewandten Test- und Untersuchungsverfahren erfüllen weniger eine Rechtfertigungsfunktion und/oder Auslesefunktion, sondern ihnen kommt in verstärktem Maße eine diagnostisch-prognostische Bedeutung zu.
2. Die Eltern werden verstärkt in das Untersuchungsverfahren einbezogen. So werden im deutlichen Gegensatz zur Umschulung in die Sonderschule L die Eltern mit ihrem Kind in die Schule zur Untersuchung gebeten. Das Untersuchungsverfahren gewinnt somit für alle Beteiligten eine höhere Transparenz.
3. Da für die Diagnose geistiger Behinderung organische Schädigungen und deren Symptomatik im Vordergrund stehen, ist die Gültigkeit der Diagnose weniger umstritten, wenngleich auch hier neuerdings der Endgültigkeitscharakter dieser Entscheidung relativiert und kritisiert wird (DITTMANN 1974).
4. Während das Umschulungsverfahren in die Sonderschule L für die Betroffenen meist negative Konsequenzen zur Folge hat und deshalb häufig auf Widerspruch stößt, wird die Einschulung in die Sonderschule G meistens positiv aufgenommen. Die Eltern haben häufiger das Gefühl, daß ihnen und ihren Kindern tatsächlich geholfen wird. Sind Anfechtungsbestrebungen der Diagnose zu beobachten, dann eher bei den 25 % der Eltern, die erst im schulpflichtigen Alter ihres Kindes mit der Diagnose „geistige Behinderung“ konfrontiert werden (EGGERT 1969). Gerade hier wird die Bedeutung umfassender Früherfassungsmaßnahmen deutlich.

Erhöhte Tragweite kommt der diagnostischen Beratungsfunktion des Ein- oder Umschulungsverfahrens im Bereich der Grenzfälle zu:

1. Prüfung der Frage, inwieweit der Besuch einer Sonderschule anderer Art angemessener wäre;
2. Prüfung der Frage, inwieweit schwerstbehinderte Kinder noch aufgenommen werden können;
3. Prüfung der Notwendigkeit einer Heim- oder Anstaltsunterbringung.

Da nach neueren Erkenntnissen der Geistigbehindertenpädagogik der Begriff der Bildungsunfähigkeit nicht mehr vertretbar ist (MÜHL 1971), erscheint die diagnostische Beratung hier nicht als kurzfristige Analyse vorhandener Leistungspotentiale, sondern es müssen langfristige Beobachtungs- und Lernver-

suche gefordert werden (HÖHN 1971, DITTMANN 1971, KAUTTER & MUNZ 1974). So wird zum Beispiel in Hessen (Kultusministerium Hessen 1971) die Eingangsstufe der Sonderschule G als Aufnahme- und Beobachtungsstufe bezeichnet.

Zusammenfassend kann gesagt werden, daß dem Einschulungsverfahren in die Sonderschule G im Vergleich zum Umschulungsverfahren in die Sonderschule L eher Beratungscharakter zukommt. Inhalte und Formen der pädagogisch-psychologischen Untersuchung zeichnen sich durch größere Differenziertheit und höhere Transparenz aus.

### 3.3.2.2. Die Bildungseinrichtung Sonderschule G

Trotz curricularer Abweichungen von anderen Schultypen entspricht die Sonderschule G dem Kriterienkatalog, durch den die Institution Schule gekennzeichnet ist (BACH 1974). Dennoch ergeben sich Unterschiede. Im Gegensatz zu anderen Schulen zeichnet sich die Sonderschule G aus durch:

- zwölfjährige Schullaufbahn an einer Schule;
- Prinzip der Ganztagschule;
- Unterrichtung in kleinen Gruppen (zwischen 6 und 12 Schülern);
- Aufhebung der Jahrgangsklassen zugunsten: Aufnahme- und Beobachtungs-, Grund-, Mittel-, Haupt- und Werkstufe;
- differenziertere Personalstruktur: Sonderschullehrer, Sozialpädagogen, Beschäftigungstherapeuten, Erzieher und andere (FEUSER 1973).

So stellt die Sonderschule G ein flexibles Organisationssystem mit folgenden inner- und außerschulischen charakteristischen Beratungssituationen dar: Gruppeneinteilung und Gruppendifferenzierung, Planung und Durchführung spezifischer Förder- und Stützmaßnahmen (Sprachtherapie, Lesekurse etc.) und Elternberatung. Im folgenden wird besonders auf das Problem der Elternberatung eingegangen.

### 3.3.2.3. Elternberatung

Im Mittelpunkt der Beratungsprozesse steht die intensive Elternarbeit, deren Formen und Inhalte weitgehend mit den Beratungssituationen während der Frühberatung, der Kindergartenzeit und teilweise auch der Werkstatt identisch sind. Wegen der Konfliktsituation „Familie — behindertes Kind“ ist eine intensive Elternarbeit notwendig. Diese Situation ist durch spezifische psychische und pädagogische Problemfelder gekennzeichnet (ROSS 1967, Vliegenthart & v. d. Dunk 1969). Als wichtigste wären zu nennen:

#### *Psychohygienische Aspekte der Elternarbeit*

Die psychische Situation einer Familie mit geistig behindertem Kind kann teilweise gekennzeichnet sein durch verschiedene Formen von Abwehr- und Verdrängungsmechanismen wie Projektion, Intellektualisierung, Sublimation, Ritualisierung usw. als pathologische Konfliktbewältigung (ROSS 1967). Ursache hierfür scheint die Tatsache zu sein, daß die Behinderung des Kindes nicht

oder nur teilweise akzeptiert wird. Dies zeigt sich in Hoffnungen auf medizinische Wunderleistungen, die Konzentration auf Einzelsymptome, den Glauben an partielle Entwicklungsretardierungen (VLIEGENTHART & v. d. DUNK 1969). Eine sachgemäße Beratung und Hilfe scheint der einzige Weg zu sein, den betroffenen Eltern zu einer realistischen Akzeptierung der Behinderung zu verhelfen, um damit pathologischen Konfliktlösungen vorzubeugen.

#### *Pragmatisch-pädagogische Aspekte der Elternberatung*

Das verstärkte Betreuungs- und Erziehungsbedürfnis des behinderten Kindes sowie die ständig auftretenden neuen Schwierigkeiten in alltäglichen Erziehungssituationen fordern immer wieder die Beantwortung erzieherischer Fragen, selbst trivialer Art, wie sie von PETER (1973) formuliert wurden.

Ferner dienen pädagogische Beratungssituationen der Verringerung erzieherischer Normendifferenzen zwischen Schule und Elternhaus und dem Erreichen höherer Transparenz schulischer Bildungsarbeit.

#### *Soziale und rechtliche Aspekte*

Eine weitere Aufgabe der Elternberatung ist es, die Eltern über ihre sozialen Rechte im Sinne des Bundessozialhilfegesetzes und die für Geistigbehinderte relevanten zivilrechtlichen Bestimmungen (siehe hierzu: KÜHL 1972) zu informieren.

### 3.3.2.4. Organisationsformen der Elternberatung

#### *Individualberatung in Schule und Elternhaus*

Schwerpunktmäßig wird mit den Eltern ein realistischer Gesamtplan über die schulischen und beruflichen Zukunftsaussichten ihres Kindes unter besonderer Akzentuierung der offenbleibenden Möglichkeiten ermittelt. Individualberatung kann in Schule und Elternhaus stattfinden. In Baden-Württemberg ist ein Hausbesuch pro Schuljahr durch die Lehrkraft verpflichtend (Kultusministerium Baden-Württemberg 1968b, S. 539).

#### *Elternberatung in Gruppen*

In der Beratung kleinerer Gruppen werden Inhalte familiärer und schulischer Schwierigkeiten diskutiert und analysiert, die alle Eltern geistig behinderter Kinder betreffen. Durch die Form der Kleingruppenarbeit werden hier ein intensiverer Erfahrungsaustausch, ein Anbahnen verstärkter Solidarität und eventuell auch Formen des Verhaltenstrainings (GÖRRES 1972) ermöglicht.

Die in Form von Elternabenden oder ähnlichen Organisationsformen möglichen Beratungssituationen in größeren Gruppen haben vor allem informativen Charakter. Hier sollten Experten verschiedener Fachdisziplinen wie z. B. Juristen, Ärzte, Psychologen usw. herangezogen werden.

#### *Weitere Möglichkeiten*

Für Bildungseinrichtungen für Geistigbehinderte ist ein großes Einzugsgebiet der Schülerpopulation charakteristisch. Nach SACHSENHEIMER (1974) wohnen nur etwa 25 % der Eltern geistig behinderter Kinder am Schulort. Daher müs-



sen zusätzliche Kommunikationsformen der Beratung miteinbezogen werden wie schriftliche Beratung in Form etwa von Rundbriefen und Schulzeitungen, Arbeitsberichte aus der Werkstatt oder telefonische Beratungsdienste. Dies erscheint wesentlich, da nur durch eine gewisse Häufigkeit und Dichte der Veranstaltungen und Beratungen die notwendige Kontinuität und Intensität der gemeinsamen Lernprozesse bei Eltern und Schule möglich sind.

### 3.3.2.5. Elternberatung zwischen Anspruch und Wirklichkeit

Die bisher genannten Möglichkeiten der Elternberatung in Einrichtungen für Geistigbehinderte sind derzeit unter dem Aspekt der Systematik und Kontinuität nur ansatzweise verwirklicht. Sie sind weitgehend von dem Engagement des jeweiligen Lehrkörpers der Schule abhängig. Meist beschränkt sich Elternberatung auf Hausbesuche und 2–3 Elternabende pro Schuljahr, die aber in Baden-Württemberg immerhin durchschnittlich von 70 % der Eltern regelmäßig besucht werden und nur von 10 % überhaupt nicht (SACHSENHEIMER 1974). Dies verdeutlicht, daß Eltern geistig behinderter Kinder auf Grund ihrer speziellen Probleme ein starkes Bedürfnis nach Beratung und Information haben. Da in der Ausbildung der Sonderschullehrer, Sozialpädagogen und Erzieher Themeninhalte wie etwa Technik der Gesprächsführung oder Strategie der Elternberatung noch weitgehend fehlen, muß kritisch gefragt werden, ob dem genannten Bedürfnis durch ein qualitativ angemessenes Angebot entsprochen werden kann. Ferner muß betont werden, daß die Bedürfnisse der Eltern behinderter Kinder hinsichtlich der Beratung noch intensiver Erforschung bedürfen, da gewährleistet sein muß, daß die Beratungsinhalte den tatsächlichen Schwierigkeiten der Eltern entsprechen.

### 3.3.3. *Beratung des Geistigbehinderten im Erwachsenenalter*

Ziel der Abschlußstufe (Werkstufe) der Sonderschule G ist die Anbahnung der Grundfertigkeiten als Hinführung auf die Anforderungen der Arbeitswelt im Rahmen der arbeitsvorbereitenden Erziehung.

Durch den Wettbewerbscharakter der Marktwirtschaft bedingt, vollzieht sich die Berufswirklichkeit des Geistigbehinderten nahezu ausschließlich in der Werkstatt für Behinderte. Die Werkstätten für Behinderte werden neuerdings nach dem Bundessozialhilfegesetz verstärkt unter rehabilitativen Aspekten gesehen, was auch das Einbeziehen von Behinderten verschiedenster Symptomatik in die Werkstatt zur Folge hat. Im Bereich des Erwachsenenlebens des Geistigbehinderten wären folgende wichtige Beratungsinhalte zu nennen:

- Beratung und Betreuung hinsichtlich der Entfaltung eines differenzierten Freizeitverhaltens (z. B. Hobbypflege, Vereinsleben);
- Beratung in Form arbeitsbegleitenden Unterrichts in der Werkstatt zur Erhaltung der in der Schule erworbenen Kenntnisse und Fertigkeiten;
- Vermittlung lebenserhaltender Techniken im Bereich des Erwachsenenlebens unter integrativen Aspekten;

— Beratung in individuellen Bereichen der Umwelt des Behinderten (z. B. Sexualprobleme, Probleme der Eheschließung, Sterilisation u. ä.).

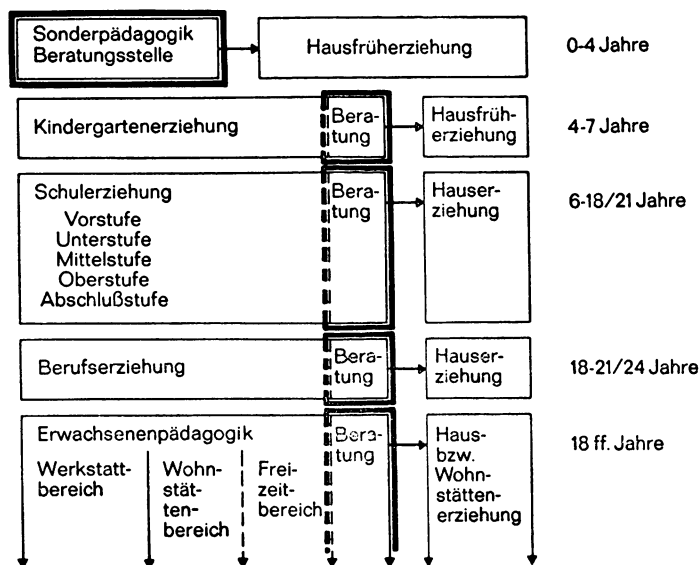
Hieraus wird deutlich, daß der Beratungsprozeß im Erwachsenenalter, neben der Fortsetzung einer kontinuierlichen Beratung der Eltern, den geistig behinderten Erwachsenen selbst miteinbezieht. Kritisch ist zu bemerken, daß die Betreuungsmaßnahmen im Erwachsenenalter in der BRD noch unzulänglich verwirklicht sind. Gründe hierfür sind unter anderen der Leistungsdruck der Arbeitswelt, der sich oft genug bis in die Werkstätten hinein auswirkt oder das häufig nur unzureichend *sonderpädagogisch qualifizierte* Betreuungspersonal (KRENZER 1974). Gerade in der Erwachsenenbetreuung können die vorhandenen Möglichkeiten nicht ausgeschöpft werden, weil die Verantwortlichkeit für die Betreuungssituation geistigbehinderter Erwachsener von den unterschiedlichsten Organisationen getragen wird.

### 3.3.4. Zusammenfassung

In diesem Abschnitt wurde die Beratungsproblematik bei Geistigbehinderten dargestellt. Beratung erstreckt sich hier vom frühesten Kindheitsbereich bis ins Erwachsenenalter. Sie ist lebensbegleitend.

Statt einer Zusammenfassung wird eine Abbildung von BACH (1973, S. 103) „Stufen der Erziehung Geistigbehinderter“ wiedergegeben (Abbildung 3).

Abb. 3: Stufen der Erziehung und Beratung bei Geistigbehinderten  
(nach BACH 1974, S. 103).



Die Kennzeichnung der Beratungssituationen durch Doppelstriche stammen von den Verfassern. Es wird so deutlich, daß (Bildungs-)Beratung bei Geistigbehinderten, im Gegensatz etwa zu den Lernbehinderten, ein *integraler Bestandteil der Erziehungsarbeit* darstellt.

### 3.4. Bildungsberatung in der Sonderpädagogik: Beratung ohne Alternativen?

#### 3.4.1. *Früherfassung, Frühförderung und Beratung*

Aus den vorangegangenen Darstellungen konnte deutlich werden, daß die sonderpädagogische Betreuung und Beratung bei lernbehinderten Kindern und Jugendlichen zu spät einsetzt. Notwendig sind Maßnahmen, die soweit als möglich eine Einschulung in die Sonderschule L verhindern. Solche Maßnahmen fallen in den Bereich der „*Frühförderung*“. Sie haben die „*Früherfassung*“ zur Voraussetzung, d. h. man muß wissen, wer überhaupt gefördert werden soll.

Wie die Darstellung in Kap. 3.3 zeigt, sind die Früherfassung und die Frühförderung bei Geistigbehinderten ein wesentlicher Teil aller sonderpädagogischen Bemühungen. Bei den Sinnesgeschädigten gilt ähnliches (SPECK 1973). Auch bei den Lernbehinderten scheint es im Prinzip einfach zu sein.

„Im Sonderschulkindergarten für Lernbehinderte werden noch nicht schulpflichtige oder wegen Schulunreife vom Schulbesuch zurückgestellte Kinder mit eindeutiger Lernbehinderung so weit gefördert, daß sie in die Unterstufe der Sonderschule für Lernbehinderte aufgenommen werden können“ (Kultusministerium Baden-Württemberg 1968a, S. 238–239). Dies liest sich wie eine Tatsachenfeststellung. In Wirklichkeit existierten aber in der Zeit um 1970 – also etwa zwei Jahre später – in Baden-Württemberg fünf Sonderschulkindergärten für Lernbehinderte, in der gesamten BRD 45 entsprechende Sonderschulkindergärten oder Vorklassen (nach der Zusammenstellung von KLEIN 1973, S. 154). Die Verwirklichung von Frühförderung hinkt also bei den Lernbehinderten weit hinter der Absicht zurück.

Ein weiterer Aspekt ist interessant: Den erwähnten 45 vorschulischen Förderungseinrichtungen für Lernbehinderte stehen 302 entsprechende Einrichtungen für Geistigbehinderte und 155 für die übrigen Behinderten gegenüber. Diese Zahlen lassen sich, wie die Tabelle 2 zeigt, noch weiter verdeutlichen.

Mit dieser Tabelle 2 soll nun keineswegs behauptet werden, der Bedarf an vorschulischen Förderungseinrichtungen für Geistigbehinderte und Sinnesgeschädigte sei gedeckt. Vielmehr soll deutlich gemacht werden, daß der Ausbau und Entwicklungsstand der Frühförderungsmaßnahmen zum Nachteil der Lernbehinderten unterschiedlich schnell vorangetrieben wird. Von einer effektiven Frühförderung und Beratung der potentiell lernbehinderten Schüler kann noch nicht gesprochen werden. Ein Grund dafür liegt darin, daß „Lernbehinderung“

**Tabelle 2:** Relativer Anteil von Behindertengruppen an der Anzahl aller Behinderten und an den zur Verfügung stehenden vorschulischen Förderungseinrichtungen (errechnet aus den Daten der Tabelle 1 und aus den Daten von KLEIN 1973, S. 154).

	Anteil an den Behinderten	Anteil an vorschulischen Förderungseinrichtungen
Lernbehinderte	66 %	9 %
Geistigbehinderte	6 %	60 %
Sinnesgeschädigte und Verhaltensgestörte	28 %	31 %

erst nach einem Schulversagen diagnostiziert werden kann (siehe dazu die Definition in Kap. 3.1.2.). Eine entsprechende Diagnose vor dem Schulbesuch ist damit eigentlich ausgeschlossen. Natürlich könnten Kinder im Kindergartenalter erfaßt werden, von denen man auf Grund prognostischer Korrelationschlüsse ein späteres Schulversagen erwarten kann. Sie könnten dann einer kompensatorischen Erziehung zugeführt werden. KLEIN (1973, S. 165) kommt jedoch zu der Feststellung, „daß die bisherigen Bemühungen um vorschulische Erziehung im allgemeinen zur Vergrößerung des Abstandes zwischen den Kindern der Mittelschicht und den vernachlässigten Kindern beigetragen haben“. *Es besteht demnach die Gefahr, daß Frühförderung zur Frühdiskriminierung wird!* Dies um so mehr, wenn man den Nachsatz der schon zitierten Stellungnahme des Kultusministeriums Baden-Württemberg beachtet, wonach die potentiell behinderten Kinder so weit zu fördern sind, „... daß sie in die Unterstufe der Sonderschule für Lernbehinderte aufgenommen werden können“. Das Ziel einer Prävention von Lernbehinderung wird hier nicht gestellt. Demgegenüber ist mit KLEIN (1973, S. 180) für die Frühförderungsbemühungen zu fordern: „Das Ziel dieser Bemühungen muß es sein, *Lernbehinderung zu verhüten*, wo immer es möglich ist.“

Damit verlagert sich die „Frühförderung“ der Lernbehinderten in den Bereich der Grundschule. Dort treten die entsprechenden Probleme auf und dort muß ihnen begegnet werden. Eine *Strukturänderung der Grundschule*, die es Sonderschullehrern ermöglichte, versagende Schüler unmittelbar in Stützkursen und kleinen Klassen zu fördern und deren Eltern pädagogisch zu beraten, könnte das Problem der Lernbehinderten ebenso entschärfen, wie eine *Strukturänderung der Schulpsychologischen Dienste*, wie sie von EISERT & BARKEY (1974) vorgeschlagen wurde. Damit würde eine *Strukturänderung des Umschulungsverfahrens* einhergehen. Erst diese Änderungen schaffen für die Lernbehinderten dieselbe Lage wie bei den Geistigbehinderten und Sinnesgeschädigten, bei denen alle sonderpädagogischen Maßnahmen von Anfang an die individuellen Möglichkeiten der Behinderten erweitern. Erst so wird sinnvolle Beratung möglich.

### 3.4.2. Der Zwangscharakter sonderpädagogischer Maßnahmen

Sonderpädagogische Maßnahmen erscheinen meistens als notwendig und unausweichlich. Für jedermann scheint es selbstverständlich, daß blinde Kinder in Blindenschulen gehören, daß gehörlose Kinder in Gehörlosenschulen unterrichtet werden müssen, daß versagende Kinder lernbehindert sind und daher zur Sonderschule für Lernbehinderte müssen. Die Sachzwänge determinieren anscheinend immer eine bestimmte Sonderschul*bedürftigkeit*, während in den Regelschulen immer nur von Eignung die Rede ist.

Diese postulierte Bedürftigkeit wirkt sich nun unterschiedlich aus. Familien mit einem geistigbehinderten oder sinnesgeschädigten Kind fühlen sich vom „Schicksal getroffen“. Nahezu jede sonderpädagogische Maßnahme bringt ihnen sofortige psychische oder physische Erleichterung. Es entstehen für sie und für das Kind neue Möglichkeiten. Eltern lernbehinderter Kinder fühlen sich dagegen nicht vom Schicksal getroffen, sondern von der Schule oder gar vom Lehrer. (Die Einsprüche gegen die Einweisung in die Sonderschule L sind weitaus am häufigsten; KAUTTER & MUNZ 1974.) Die Bedürftigkeit des Kindes dient zur Legitimation der weitgehenden Einschränkung der Elternrechte.

In den Sonderschulen der Sinnesgeschädigten ist das Elternrecht tragfähiger. Sie haben dort immer das Recht mit zu entscheiden, ob ihr Kind die Hauptschule, die Realschule oder das Gymnasium der entsprechenden Sonderschulart besuchen soll. Insofern sind sie mit den Eltern von Kindern in Regelschulen völlig gleichgestellt. Die Sonderschulen für Sinnesgeschädigte *eröffnen* Bildungsmöglichkeiten. Diese können Gegenstand von Bildungsberatung sein. Selbst die Sonderschulen G eröffnen dem Behinderten, wenn auch in anderem Rahmen, neue Möglichkeiten, wenn man etwa an die vielfältigen Erwerbsmöglichkeiten in den Werkstätten denkt, die es ohne sie nicht gäbe. Die Sonderschule L dagegen *verschließt* Bildungsmöglichkeiten, da durch ihren Besuch Bildungsgang, Berufschancen und gesellschaftliche Position weitgehend negativ determiniert sind. Bildungsberatung hat jedoch zur Voraussetzung, daß verschiedene Handlungsmöglichkeiten offenbleiben, über deren Auswahl der Betroffene beraten wird. Bildungsberatung im Bereich der Lernbehinderten kann daher erst dann eingerichtet werden, wenn durch die schon erwähnten Strukturveränderungen im Schulsystem den Lernbehinderten ebenfalls weitere Möglichkeiten eingeräumt werden.

Daß der Sachzwang, der über die Bedürftigkeit der Schüler zur Separierung in Sonderschulen führt, nicht so ausschließlich sein kann, wie bisher angenommen, wird indirekt aus einem Teilergebnis von STADLER (1974) deutlich. Er befragte 495 Experten der Sonderpädagogik (Studierende, Lehrer an Sonderschulen, Hochschullehrer, Mentoren), inwieweit sie Behinderte für schulisch integrierbar halten. Die Tabelle 3 zeigt, daß immerhin 72 % der Experten der Meinung waren, daß Lernbehinderte integrierbar sind und daher ihre Separierung in Sonderschulen nicht unabdingbar notwendig ist. Der Begriff der Bedürftigkeit ist also zu überdenken.

**Tabelle 3:** Relativer Anteil von Experten, die Behinderte für schulisch integrationsfähig halten (nach Ergebnissen von STADLER 1974, S. 225).

---

Körperbehinderte	75 %
Lernbehinderte	72 %
Sprachbehinderte	70 %
Sehbehinderte	57 %
Hörbehinderte	54 %
Verhaltensgestörte	53 %
Blinde	26 %
Gehörlose	22 %
Geistigbehinderte	18 %

---

Beispielsweise kann die Diskussion um die Integrationsmöglichkeiten Lernbehinderter in die Gesamtschule (siehe hierzu eine Bibliographie von PREUSS-LAUTSITZ 1971) ebenso neue Wege aufzeigen, wie etwa das „Organisationsmodell sonderpädagogischer Maßnahmen“ von KANTER (1974, S. 209), wenngleich bedeutsame Unterschiede zwischen den theoretischen Standpunkten bestehen. Erst wenn eine Empfehlung des Deutschen Bildungsrates (1973a, S. 24) verwirklicht ist, wird sonderpädagogische Bildungsberatung – speziell bei Lernbehinderten – glaubwürdig und effektiv.

„Für die pädagogische Förderung behinderter und von Behinderung bedrohter Kinder und Jugendlicher empfiehlt die Bildungskommission ein flexibles System von Fördermaßnahmen, das einer Aussonderungstendenz der allgemeinen Schule begegnet, gemeinsame soziale Lernprozesse Behinderter und Nichtbehinderter ermöglicht und den individuellen Möglichkeiten und Bedürfnissen behinderter Kinder und Jugendlicher entgegenkommt. Die dadurch zustande kommende gemeinsame Unterrichtung von behinderten und nicht behinderten Kindern bringt eine sonderpädagogische Verantwortung für die allgemeine Schule mit sich, die sie bisher nicht wahrzunehmen braucht, weil es neben ihr die Sonderschule gab und noch gibt.“

### 3.5. Zusammenfassung

In diesem Bericht wurde versucht, den Begriff „Bildungsberatung“ aus dem Reservat der Sekundarstufe herauszulösen und auch für den sonderpädagogischen Bereich in Anspruch zu nehmen. Behinderte Kinder und Jugendliche haben ein Recht auf angemessene Bildung und Erziehung.

Die Problematik einer noch zu konstituierenden Bildungsberatung im sonderpädagogischen Bereich wurde am Beispiel der Lernbehinderten und Geistigbehinderten dargestellt. Nach einer Übersicht über die Sonderschulen im Schulsystem wurden Lernbehinderung und geistige Behinderung definiert. Die schulische Situation des Lernbehinderten zeigt, daß eine glaubwürdige Beratung

über den Bildungsweg des betroffenen Schülers noch nicht besteht. Die Eltern sind an Entscheidungen über Bildungsmaßnahmen nicht beteiligt. Die Sonderschule für Lernbehinderte schränkt die weiteren Bildungsmöglichkeiten des Schülers ein.

In den Bildungseinrichtungen für Geistigbehinderte werden ebenso wie in den Einrichtungen für Sinnesgeschädigte dem Betroffenen dagegen neue Möglichkeiten eröffnet, über deren Auswahl eine Beratung möglich und notwendig ist. Bildungsberatung kann im sonderpädagogischen Bereich erst konstituiert werden, wenn bei *allen* Behinderten der Zwangscharakter der sonderpädagogischen Maßnahmen aufgehoben und weitgehende Strukturänderungen des Regelschulsystems herbeigeführt werden.

### *Literaturverzeichnis*

- ABÉ, I., PROBST, H., GRAF, S., KUTZER, R., WACKER, G., KLODE, W., WAGNER, H., 1973. Kritik der Sonderpädagogik. Gießen.
- Arbeitskreis Grundschule, 1973. Einklagbares Kinderrecht auf Schulbildung. Frankfurt/M.
- AURIN, K., GAUDE, P., ZIMMERMANN, K. (Hrsg.), 1973. Bildungsberatung. Frankfurt/M.
- BACH, H., 1968. Geistigbehindertenpädagogik. Berlin.
- BACH, H., 1974. Geistigbehinderte unter pädagogischem Aspekt. In: Deutscher Bildungsrat (Hrsg.), 17—116.
- BACHMANN, W., 1966. Die Zurückführung von Lernbehinderten in die Volksschule — ein sonderpädagogisches Problem. Z. f. Heilpädagogik, 17, 565—573.
- BACHMANN, W., 1969. Kritisches „Zum Problem der Rücküberweisung lernbehinderter Sonderschüler in die Volksschule“. Z. f. Heilpädagogik, 20, 38—48.
- BAIER, H., 1970 a. Motive für die Wahl des Sonderschullehrerberufes. Schule u. Psychol., 16, 281—288.
- BAIER, H., 1970 b. Der Sonderschullehrer — Aspekte seiner Position und Rolle. Unsere Jugend, 22, 361—367.
- BAIER, H., 1972. Untersuchungen zum Selbstbild des Sonderschullehrers. Z. f. Heilpädagogik, 23, 665—683.
- BEGEMANN, E., 1970. Die Erziehung der sozio-kulturell benachteiligten Schüler. Hannover.
- BESCHEL, E., 1965<sup>3</sup>. Der Eigencharakter der Hilfsschule. Weinheim.
- BLEIDICK, U., 1972. Pädagogik der Behinderten. Berlin.
- BOCKIUS, A., PECHTOLD, U., VIOLET, B., 1974. Aufnahmeverfahren in die Sonderschule für Lernbehinderte in der BRD und in die Hilfsschule der DDR. In: JANTZEN, W. (Hrsg.), 9—82.
- BÖHM, O., 1964. Soll Karl in die Volksschule zurückversetzt werden? Z. f. Heilpädagogik, 15, 326—333.
- BONDY, C., COHEN, R., EGGERT, D., LÜER, G., 1969. Die Testbatterie für geistig behinderte Kinder. Weinheim.
- BRACKEN, H. VON (Hrsg.), 1968. Erziehung und Unterricht behinderter Kinder. Frankfurt/M.
- BRAUN, J., 1973. Das Sonderpädagogische Zentrum in Freiburg-Haslach. Sonderschule in Baden-Württemberg, 5, 84—93.
- BULLINGER, C., EBERT, J., JANSON, E., MANN, G., ROMMINGER, F., 1973. Die soziale Position von Lehrkräften ohne sonderpädagogische Ausbildung an Sonderschulen.

- Zulassungsarbeit zur Ersten Dienstprüfung für das Lehramt an Sonderschulen, Pädagogische Hochschule Heidelberg (unveröffentlicht).
- Bundesanstalt für Arbeit, 1968<sup>2</sup>. Berufe für lernbehinderte Jugendliche — Lehr-, Anlern- und Einarbeitungsberufe. Wiesbaden.
- Bundesvereinigung „Lebenshilfe für Geistigbehinderte“, 1972. Beratung, lebensbegleitende Hilfe für Behinderte. Handbücher der Lebenshilfe für Geistigbehinderte, Band 8. Marburg.
- Deutscher Bildungsrat (Hrsg.), 1973 a. Empfehlungen der Bildungskommission zur pädagogischen Förderung behinderter und von Behinderung bedrohter Kinder und Jugendlicher. Bonn.
- Deutscher Bildungsrat (Hrsg.), 1973 b. Sonderpädagogik 1 — Behindertenstatistik, Früherkennung, Frühförderung. Stuttgart.
- Deutscher Bildungsrat (Hrsg.), 1974 a. Sonderpädagogik 2 — Gehörlose — Schwerhörige. Stuttgart.
- Deutscher Bildungsrat (Hrsg.), 1974 b. Sonderpädagogik 3 — Geistigbehinderte, Lernbehinderte, Verfahren der Aufnahme. Stuttgart.
- Deutscher Bildungsrat (Hrsg.). Sonderpädagogik 4 — Verhaltensgestörte, Sprachbehinderte, Körperbehinderte. Stuttgart, i. Vorb.
- Deutscher Bildungsrat (Hrsg.). Sonderpädagogik 5 — Berufsausbildung behinderter Erwachsener. Stuttgart, i. Vorb.
- DITTMANN, W., 1971. Probleme der Umschulung bei geistig Behinderten. Sonderschule in Baden-Württemberg, 3, 72—84.
- DITTMANN, W., 1974. Eine Intelligenztestuntersuchung mit dem Binctarium (BBN) bei Schülern in Sonderschulen für Geistigbehinderte. Z. f. Heilpädagogik, 25, 92—108.
- EGGERT, D., 1970. Ein Beitrag zur Sozial- und Familienstatistik von geistigbehinderten Kindern. In: ZIMMERMANN, K. W. (Hrsg.).
- EGGERT, D. (Hrsg.), 1972. Zur Diagnose der Minderbegabung. Weinheim.
- EGGERT, D., 1974. Zur Bewährung der Testbatterie für geistigbehinderte Kinder (TBGB) in der Schulpraxis. Z. f. Heilpädagogik, 25, 75—91.
- EISERT, H. G. & BARKEY, P., 1974. Zur Implementation der Verhaltensmodifikation im schulischen Bereich — insbesondere zur Umzentrierung des schulpsychologischen Dienstes. Frankfurt/M. (unveröffentlicht).
- FERBER, C. VON, 1972. Der behinderte Mensch und die Gesellschaft. In: THIMM, W. (Hrsg.), 30—41.
- FERDINAND, W. & UHR, R., 1973. Sind Arbeiterkinder dümmer — oder letztlich nur „die Dummen“? Psychol. in Erz. u. Unterr., 20, 31—35.
- FEUSER, G., 1973. Aufgabenbereiche, Einsatz und Ausbildung von Mitarbeitern an Schulen für Geistigbehinderte (Sonderschulen). Z. f. Heilpädagogik, Beiheft 10.
- FINGERHUT, W. & LANGFELDT, H. P., 1974. Leistungsbeurteilung durch Notengebung. In: HELLER, K. (Hrsg.), 253—270.
- GASTAGER, S., 1973. Schwachsinn und Gesellschaft. Wien.
- GEHRECKE, S., 1964. Zum Problem der Grenzfälle. Z. f. Heilpädagogik, 15, 326—333.
- GÖLLNITZ, G., 1973<sup>2</sup>. Neuropsychiatrie des Kindes- und Jugendalters. Stuttgart.
- GÖRRES, A., 1972. Sinn und Grenzen der Psychologie in der Elternberatung. In: Bundesvereinigung „Lebenshilfe für geistig Behinderte“ (Hrsg.), 5—15.
- HARBAUER, H., 1971. Geistig Behinderte. Stuttgart.
- HEESE, G., WEGENER, H., 1969<sup>3</sup>. Enzyklopädisches Handbuch zur Sonderpädagogik. Berlin.
- HELLER, K. (Hrsg.), 1974. Leistungsbeurteilung in der Schule. Heidelberg.
- HEVERKEL, K. H., 1965<sup>2</sup>. Die Einweisung in die Hilfsschule. Rechtsvorschriften und Grundsatzentscheidungen der Gerichte. Berlin.
- HÖHN, E., 1967. Der schlechte Schüler. München.
- HÖHN, E., 1971. Zur Problematik der Grenzfälle zwischen der Sonderschule für



- Lernbehinderte und der Sonderschule für Bildungsschwache. In: MÖCKEL, A. (Hrsg.), 13—21.
- HOFMANN, W., 1967. Das Problem der Rückschulung. *Z. f. Heilpädagogik*, 18, 325—334.
- HOFMANN, W., 1968. Der Hilfsschüler, seine berufliche Betätigung und Ausbildung. In: BRACKEN, H. VON (Hrsg.), 184—194.
- HOFMANN, W., 1969. Strukturwandel der Hilfsschule. In: HEESE, G. & WEGENER, H. (Hrsg.), 1353—1359.
- HOFMANN, W., 1972. Zum „Strukturwandel der Hilfsschule — Kritische Gedanken zur Strukturwandel-These“ von Norbert MYSCHKER. *Z. f. Heilpädagogik*, 23, 502—590.
- HOMFELDT, H. G., 1973. Ist die Sonderschule für Lernbehinderte eine „totale Institution“? *Die Deutsche Schule*, 65, 769—782.
- INGENKAMP, K. (Hrsg.), 1971. Die Fragwürdigkeit der Zensurengebung. Weinheim.
- JANTZEN, W. (Hrsg.), 1974. Theorie und Praxis der Behindertenpädagogik. Gießen.
- KANTER, G., 1974 b. Lernbehinderungen, Lernbehinderte, deren Erziehung und Rehabilitation. In: Deutscher Bildungsrat (Hrsg.), 117—234.
- KAUTTER, H. & MUNZ, W., 1974 b. Verfahren der Aufnahme und Überweisung in die Sonderschule für Lernbehinderte. In: Deutscher Bildungsrat (Hrsg.), 235—385.
- KEMMLER, L., 1967. Erfolg und Versagen in der Grundschule. Göttingen.
- KIPHARD, E. J., 1970. Die Mutter als Therapeutin ihres Kindes. *Lebenshilfe*, 9, 207—216.
- KLAUER, K. J. (Hrsg.), 1963. Berufs- und Lebensbewährung ehemaliger Hilfsschulkinder. Berlin.
- KLAUER, K. J., 1970<sup>3</sup>. Lernbehindertpädagogik. Berlin.
- KLEIN, G., 1971. Lernbehinderte in der Berufsausbildung — eine vergleichende Untersuchung ehemaliger Hilfsschüler mit und ohne Anlernjahr. In: MÖCKEL, A. (Hrsg.), 82—95.
- KLEIN, G., 1972. Notwendigkeit und Möglichkeiten der Differenzierung in der Sonderschule für Lernbehinderte. *Sonderschule in Baden-Württemberg*, 4, 32—39.
- KLEIN, G., 1973 b. Die Frühförderung potentiell lernbehinderter Kinder. In: Deutscher Bildungsrat (Hrsg.), 151—186.
- KLINK, J. (Hrsg.), 1966. Zur Geschichte der Sonderschule. Bad Heilbrunn.
- KNÖLLER, K. F., MUTH, N., OF, M., STRASSER, D., UNGER, M., 1973. Berufswünsche und Berufsentscheidungen von Entlassschülern der Sonderschule für Lernbehinderte und von Entlassschülern der Hauptschule. Zulassungsarbeit zur Ersten Dienstprüfung für das Lehramt an Sonderschulen, Pädagogische Hochschule Heidelberg (unveröffentlicht).
- KORNMAN, R., 1974. Rechtfertigung der Entscheidungshilfe? — Gedanken zur Funktion der Diagnostik beim Aufnahmeverfahren zur Sonderschule für Lernbehinderte. *Sonderpädagogik*, 4, 1—4.
- KORNMAN, R., BALTZER, S., GROSS, C., SCHMIDT, A., 1974. Die diagnostische Praxis beim Aufnahmeverfahren zur Sonderschule für Lernbehinderte. *Z. f. Heilpädagogik*, 25, 227—239.
- KREBS, H., 1973. Aufgabe und Verantwortung von Ärzten und Beratern in Familien mit behinderten Kindern. Köln.
- KRENZER, R., 1974. Zur Situation der Schule für praktisch Bildbare zwischen Sonderkindergarten und Werkstatt für Behinderte. *Z. f. Heilpädagogik*, 25, 745—751.
- KRETSCHMER, A. M., 1964. Das schwachbefähigte Kind in der Normalschule. München.
- KRUMM, V., 1971. Behinderte Jugendliche und die Arbeitswelt. *Z. f. Heilpädagogik*, 22, 644—663.
- KÜHL, H., 1972. Geistig Behinderte im Zivilrecht. Berlin.
- Kultusministerium Baden-Württemberg, 1968 a. Bildungsplan der Sonderschule für

- lernbehinderte Kinder und Jugendliche in Baden-Württemberg. Kultus und Unterricht, Sondernummer 2. Stuttgart.
- Kultusministerium Baden-Württemberg, 1968 b. Richtlinien für Erziehung und Unterricht und Bildungsplan der Sonderschule für bildungsschwache Kinder und Jugendliche. Kultus und Unterricht, Sondernummer 3. Stuttgart.
- Kultusministerium Hessen, 1971. Vorläufige Richtlinien für die Arbeit in der Schule für praktisch Bildbare (Sonderschule), Amtsblatt des Hessischen Kultusministeriums, Wiesbaden.
- Kultusministerium Rheinland-Pfalz, 1974. Entwicklungsplan für das Sonderschulwesen bis 1985. Mainz.
- LEMP, R., 1972<sup>2</sup>. Eine Pathologie der psychischen Entwicklung. Bern.
- LINDENBLATT, A. & MOLL, W., 1963. Lebens- und Berufsbewährung ehemaliger Sonderschüler. Praxis d. Kinderpsychologie u. Kinderpsychiatrie, 12, 1966–1973.
- MANEKE, M., 1972. Beratung im medizinischen Bereich. In: Bundesvereinigung „Lebenshilfe für geistig Behinderte“ (Hrsg.), 16–26.
- MARTIN, L. R., 1974. Bildungsberatung in der Schule. Bad Heilbrunn.
- MÖCKEL, A., 1972. Von der Hilfsschule zur Sonderschule für Lernbehinderte — Zum Strukturwandel der Hilfsschule. Z. f. Heilpädagogik, 23, 145–158.
- MÖCKEL, A. (Hrsg.), 1971. Sonderschule im Wandel. Neuburgweier.
- MÜHL, H., 1971<sup>2</sup>. Notwendigkeit und Möglichkeit der Erziehung geistig behinderter Kinder. Bonn-Bad Godesberg.
- MYSCHKER, N., 1972 a. Strukturwandel der Hilfsschule — Kritische Gedanken zur Strukturwandel-These. Z. f. Heilpädagogik, 23, 159–172.
- MYSCHKER, N., 1972 b. Stellungnahme zum Diskussionsbeitrag HOFMANN (Strukturwandel der Hilfsschule?). Z. f. Heilpädagogik, 23, 510–513.
- NAUMANN, E., 1965. Ein Beitrag zur Berufsbewährung von Sonderschülerinnen — Das 3. Unterrichtsjahr. Z. f. Heilpädagogik, 16, 120–131 und 164–171.
- PEPPLER, H., 1972. Berufseingliederung und Berufsbewährung lernbehinderter Sonderschulabgänger. Z. f. Heilpädagogik, 23, 461–482.
- PETER, A., 1973. Anregungen für die Hauserziehung geistig behinderter Kinder. Berlin.
- POHL, R., 1968. Zum Problem der Rücküberweisung lernbehinderter Sonderschüler in die Volksschule. Z. f. Heilpädagogik, 19, 567–576.
- PREUSS-LAUSITZ, U., 1971. Bibliographie zum Thema: Behinderte Kinder (Sonderschüler) und Gesamtschule. Z. f. Heilpädagogik, 22, 848–850.
- PROBST, H. H., 1973. Die scheinbare und wirkliche Funktion des Intelligenztests im Sonderschulüberweisungsverfahren. In: ABÉ, I., u. a., 107–183.
- RETT, A., 1971. Das hirngeschädigte Kind. Wien.
- ROSS, A. O., 1967. Das Sonderschulkind — Problemkinder in ihrer Umgebung. Stuttgart.
- ROTH, H. (Hrsg.), 1972<sup>5</sup>. Begabung und Lernen. Stuttgart.
- SACHSENHEIMER, T., 1974. Notwendigkeit und Möglichkeiten der Eltern- und Öffentlichkeitsarbeit an Sonderschulen für bildungsschwache Kinder und Jugendliche. Zulassungsarbeit zur Zweiten Dienstprüfung für das Lehramt an Sonderschulen, Pädagogische Hochschule Heidelberg (unveröffentlicht).
- SANDER, A., 1973 b. Die statistische Erfassung von Behinderten in der Bundesrepublik Deutschland. In: Deutscher Bildungsrat (Hrsg.), 13–109.
- SCHLEIFER, H., 1971. Zur Diagnose von Schulversagern. Stuttgart.
- SCHLOON, M., SCHELHORN, B., FLEHMIG, I., 1974. Die Zuverlässigkeit des Denver-Entwicklungstests. Z. f. Entwicklungspsychologie und Päd. Psychologie, 6, 39–50.
- SCHWARTZ, E., 1970. Notstand der Grundschule und Wege zu seiner Überwindung. Arbeitsgemeinschaft Grundschule, Frankfurt/M.
- SCHWARTZ, E., 1973. Wie man „schlechte Schüler“ produziert. Die Grundschule, 5, 228–231.
- SPECK, O., 1970. Der geistigbehinderte Mensch und seine Erziehung. München.

- SPECK, O., 1973. Früherkennung und Frühförderung behinderter Kinder. In: Deutscher Bildungsrat (Hrsg.), 111—150.
- SPECK, O., 1973 b. Früherkennung und Frühförderung behinderter Kinder. In: Deutscher Bildungsrat (Hrsg.), 111—150.
- STADLER, H., 1974. Zum pädagogischen Selbstverständnis von Sonderschullehrern. Dissertation, Wirtschafts- und Sozialwissenschaftliche Fakultät der Universität Heidelberg.
- THIMM, W. (Hrsg.), 1972. Soziologie der Behinderten. Neuburgweier.
- THOMAE, I., 1970. Modellversuch der Lebenshilfe Bonn für Früherziehung. Lebenshilfe, 9, 6—10.
- VETTER, T., 1973. Das sozialpädagogische Zentrum Freiburg-Haslach (Entwurf einer Konzeption des Staatlichen Schulamtes Freiburg). Sonderschule in Baden-Württemberg, 5, 80—83.
- VLIEGENTHART, W. E. & DUNK, M. G. C. v. D., 1968. Die Problematik von Eltern geistigbehinderter Kinder. Heilpädagogische Forschung, 1, 353—377.
- WEGENER, H., 1972<sup>5</sup>. Die Minderbegabten und ihre sonderpädagogische Förderung. (Sondergutachten). In: ROTH, H. (Hrsg.), 505—549.
- WUNDERLICH, C., 1970. Das mongoloide Kind. Stuttgart.
- ZIMMERMANN, K. W. (Hrsg.), 1970. Neue Ergebnisse der Heil- und Sonderpädagogik (Band 1). Bonn-Bad Godesberg.

#### 4. Pädoaudiologische Beratungsstellen und ihre besonderen Aufgaben

Im Jahre 1959 wurde in Heidelberg die damals erste Pädoaudiologische Beratungsstelle für Eltern hörgeschädigter Kleinkinder innerhalb des deutschen Sprachgebietes eröffnet. Und da es auch für Eltern andersartig behinderter Vorschulkinder zu jener Zeit noch keine behinderungsspezifischen Beratungsstellen gab, war sie zugleich auch die *erste sonderpädagogische Beratungsstelle* im deutschsprachigen Mitteleuropa. Heute steht sie längst nicht mehr allein da. Vor allem im Gebiet der Bundesrepublik Deutschland sind seit ihrer Errichtung an zahlreichen Orten ähnliche Einrichtungen entstanden.

Pädoaudiologische Beratungsstellen haben eine Aufgabenstellung, die sich von der allgemeiner Erziehungsberatungsstellen grundlegend unterscheidet. Diese besondere Aufgabenstellung zu beschreiben, ist das Anliegen dieses Beitrags.

##### 4.1. Die Aufgaben einer Pädoaudiologischen Beratungsstelle

Die Pädoaudiologie versteht sich als die Wissenschaft vom Hören, bezogen auf das Kindes- und Jugendalter. Sie hat die *Früherkennung*, die *Früherfassung* und die *Frühförderung hörgeschädigter Kinder* zum Ziel. Sie umfaßt medizinische, pädagogische, psychologische, physikalisch-technische und soziologische Probleme. Ihr Hauptanliegen ist es, die fast allen hörgeschädigten Kindern noch verbliebene Hörfähigkeit bereits im Säuglings- und Kleinkindalter so zu nützen, daß die Folgewirkungen, die von einer in der frühen Kindheit pädagogisch nicht betreuten Hörschädigung ausgehen, gemildert, wenn nicht sogar vermieden werden. Um dieses Anliegen verwirklichen zu können, wurden Pädoaudiologische Beratungsstellen eingerichtet.

Eine Pädoaudiologische Beratungsstelle wird im Regelfall von einem auf dem Gebiet der Früherziehung (0–3 Jahre) und der Vorschulerziehung (4–6 Jahre) hörgeschädigter Kinder besonders erfahrenen Pädagogen geleitet. Ihm stehen je nach Größe des Einzugsgebietes und Zahl der zu betreuenden Kinder zumeist ein Psychologe, ein oder zwei weitere Pädagogen sowie eine oder mehrere audiologische Assistentinnen zur Seite. Und je nach Standort arbeitet eine Pädoaudiologische Beratungsstelle eng mit einer HNO-Klinik oder einem pädoaudiologisch besonders interessierten HNO-Arzt sowie mit einer Reihe weiterer

Stellen, wie z. B. einer Augenklinik, einer Kinderklinik, einer Neurologischen Klinik, einer Orthopädischen Klinik usw., zusammen.

Der *Aufgabenkatalog* einer Pädoaudiologischen Beratungsstelle kann stichwortartig kurz wie folgt umrissen werden:

- (1) Erfassung der hörgeschädigten Kinder zum frühestmöglichen Zeitpunkt;
- (2) pädagogische Abklärung ihrer Hörschädigung und aller eventuell noch vorhandenen Zusatzbehinderungen;
- (3) Elternberatung;
- (4) Anleitung der Eltern zur Übernahme der Haus-Spracherziehung ihres hörgeschädigten Kindes;
- (5) Sonderpädagogische Überwachung hörgeschädigter Kinder in Regelschulen.

Eine für die beiden letztgenannten Aufgabenbereiche wichtige Teilaufgabe ist die *kontinuierliche Bereitstellung* der für die jeweilige Sprachentwicklungsstufe des Kindes erforderlichen *sprachfördernden Spiel- und Lernmaterialien* sowie die Bereitstellung vorübergehend erforderlicher *technischer Hilfen*. Hierbei ist vor allem an Hörtrainer, Fonatoren, Schall-Licht-Wandler, Baby-Alarm-Anlagen usw. zu denken, nicht aber an die vom Kind ständig zu tragenden und darum in seinen Besitz übergehenden individuellen Hörgeräte.

Wenn die *Haus-Spracherziehung* in dem obigen Aufgabenkatalog erst an vierter Stelle genannt ist, dann darf dies nicht so verstanden werden, daß ihr eine nachrangige Bedeutung zukommt; im Gegenteil, die Haus-Spracherziehung eines hörgeschädigten Kindes sollte grundsätzlich immer gleich nach seiner Erfassung einsetzen. Mit ihrem Beginn kann nicht gewartet werden, bis etwa alle Aspekte der Hörschädigung sowie eventuelle Zusatzbehinderungen des Kindes vollständig abgeklärt sind. Die Haus-Spracherziehung muß sogar im Interesse einer raschen Abklärung initiiert werden, zeigt doch die Erfahrung immer wieder, daß die Abklärung durch eine systematische Förderung des Kindes im Sinne einer diagnostischen Therapie sogar wesentlich erleichtert und deutlich beschleunigt werden kann.

## 4.2. Die Auswirkungen einer Hörschädigung auf das Kind und seine Eltern

### 4.2.1. Die Auswirkungen auf das Kind

Eine Schädigung des Gehörs als des „sozialsten Organs“ der menschlichen Sinne verhindert oder erschwert bei einem seit Geburt oder früher Kindheit davon betroffenen Kind einen natürlichen Spracherwerb. Ohne Hörvermögen geboren zu sein bedeutet, die wichtigste Voraussetzung für die natürliche Sprachentwicklung entbehren zu müssen. Da der völlige oder teilweise Gehörausfall aber nicht nur die auditive Sprachwahrnehmung unmöglich macht oder stark erschwert, sondern zugleich auch alle anderen Tonerlebnisse aus dem Gesamt-erleben eines hörgeschädigten Kindes ausscheidet bzw. stark beeinträchtigt, ent-

wickelt sich bei einem solchen Kind auch ein ganz anderes, beschränkteres, oberflächlicheres Weltbild. Es steht ihm uneingeschränkt nur der optische Perzeptionsweg zur Verfügung, der es nur das erkennen und erfahren läßt, was augenfällig ist. Das aber bedeutet eine ganz erhebliche Einschränkung seiner Wahrnehmungen, seiner Erfahrungswelt und seiner Möglichkeit, Zusammenhänge zu erfassen.

#### 4.2.2. *Die Auswirkungen auf die Eltern des Kindes*

Eine hochgradige Hörschädigung hat nicht nur psycholinguistische, sie hat auch psychosoziale Auswirkungen. Beide stehen in einer engen Wechselbeziehung. Wie nämlich der Besitz von Sprache den Zugang zur sozialen Umwelt wesentlich erleichtert, so trägt der Kontakt mit der Umwelt ganz entscheidend dazu bei, sich deren Sprache zu eigen zu machen. Bei der Erörterung der damit zusammenhängenden Fragen kommt der Art und Weise, wie Eltern eines Kindes auf die Diagnose „Gehörlosigkeit“ oder „Schwerhörigkeit“ reagieren, eine entscheidende Bedeutung zu, kann doch diese Reaktion die sprachliche und soziale Entwicklung eines hörgeschädigten Kindes in den dafür so wichtigen frühen Lebensjahren maßgeblich bestimmen. Wenn man weiß, daß die überwiegende Mehrheit aller Eltern hörgeschädigter Kinder Hörende sind, die vor der Geburt oder vor der Ertaubung ihres hörgeschädigten Kindes – falls überhaupt – nur sehr unklare und zudem von mancherlei Vorurteilen gefärbte Vorstellungen von dem, was eine Hörschädigung für ein Kind bedeutet, gehabt haben, wird man ermessen können, wie schwer es für diese Eltern gewesen sein muß, den Schock zu überwinden, den die Erkenntnis, daß ihr Kind hörgeschädigt ist, bei ihnen ausgelöst hat. BLOOM (1963), Mutter eines gehörlosen Mädchens, schreibt:

„Für einen Mann ist es ein furchtbarer Schlag, der ... ihn im Kern seines Wesens trifft, wenn er erfahren muß, daß sein Sohn ernsthaft behindert ist. Was den Schmerz noch größer macht, ist die Tatsache, daß es in unserer Gesellschaft für Männer und Frauen fast unmöglich ist, ihrem Schmerz offen und ehrlich Ausdruck zu geben, und das nicht nur anderen, sondern auch sich selbst gegenüber. Ihre Gefühle sind gehemmt und unterdrückt und manifestieren sich gelegentlich in eigenartiger Weise ... Eltern behinderter Kinder empfinden besonders am Anfang Mitleid mit sich selbst. Sie haben Schuldgefühle und sind zugleich sehr selbstbewußt. Sie wünschen Mitleid und hassen es zugleich. Aus dieser Haltung entwickelt sich ein Gefühl von Groll und Ungerechtigkeit. Wenn Eltern sich hierbei nicht Einhalt gebieten, dann ist es leicht möglich, daß sich dieser Groll gegen das gehörlose Kind richtet.“

KÖBLE (1969), Vater eines gehörlosen Knaben, interpretiert die Situation ähnlich, wenn er sagt:

„Noch eine ganz andere Seite dieses die Eltern treffenden Schocks muß gesehen werden: Das defekte Kind ist für die Eltern eine Beleidigung, eine Kränkung. Die Eltern sind ... in ihrem Selbstgefühl schwer gekränkt. ... Und diese narzißtische Kränkung, welche die Eltern durch das geschädigte Kind erfahren, hat seine Folgen, muß seine Auswirkungen haben.“

#### *4.2.3. Die Rückwirkungen auf das hörgeschädigte Kind*

Diese Ausführungen sowohl einer Mutter als auch eines Vaters eines gehörlosen Kindes machen deutlich, daß der emotionale Schock, der die Eltern überwältigt, nicht so sehr von der Erkenntnis, welche Folgen die Hörschädigung für das Kind mit sich bringt, ausgeht, sondern weit mehr von der psychischen Struktur der Eltern. Was das aber für ein hörgeschädigtes Kind bedeuten kann, hat die Psychologin LEVINE (1964) so formuliert: „to his already heavy burden of auditory disability is added the even heavier burden of disturbed parents. Learning, intellectual growth, inner development, social adaptability, all are endangered, the more so because of the peculiar dependance that deafness creates“.

#### *4.2.4. Frühförderung als Hilfe für die Eltern und das Kind*

Es ist daher dringend geboten, die Hörschädigung eines Kindes so früh wie möglich zu entdecken und seinen Eltern unmittelbar danach alle pädagogischen und gegebenenfalls auch psychotherapeutischen Hilfen zuteil werden zu lassen, die dazu beitragen, daß der Schock und die von ihm ausgehenden gefühlsmäßigen Reaktionen möglichst klein gehalten werden oder erst gar nicht auftreten können. Wenn ein hörgeschädigtes Kind nämlich Eltern hat, die seine Probleme nicht verstehen, die emotionell verwirrt sind, Tatsachen mißverstehen oder sich gar weigern, sie zu akzeptieren, dann wird die Situation extrem schwierig.

Ein weiterer, in seiner Bedeutung nicht geringerer Grund für die Notwendigkeit einer Früherkennung, Früherfassung und Frühförderung eines hörgeschädigten Kindes und seines Erziehungsmilieus basiert auf der Erkenntnis, daß auch ein vollsinniges Kind, sofern man ihm während seines ersten Lebensjahres mütterliche Zusprache vorenthält, wie ein hörgeschädigtes Kind reagiert und sich wie ein solches verhält: seine vorsprachlichen stimmlichen Äußerungen verkümmern und es zeigt keinerlei Ansätze für eine Sprachentwicklung. Die Folgen einer solchen Deprivation werden um so größer, je länger sie andauert.

Die Pädoaudiologie unterscheidet in Anlehnung an WHETNALL (1964) zwei für die Genese des Hörens und des Sprechens wichtige Zeitabschnitte. So bezeichnet sie das erste Lebensjahr als die Zeit der Bereitschaft zum Hören und die erste Hälfte des zweiten Lebensjahres als die Zeit der Bereitschaft zum Sprechen. So muß das (vollsinnige) Kind zunächst längere Zeit hören, bevor es mit dem Sprechen beginnt. Und sein Sprechen wird im allgemeinen erst im Laufe des dritten Lebensjahres für einen größeren Personenkreis verständlich. Die Fülle der Information, die ein Kind während seines ersten Lebensjahres über das Gehör aufnimmt, ist überhaupt nicht zu unterschätzen. Dementsprechend sind die Auswirkungen eines schon seit Geburt vorhandenen Hörverlustes in sozialer, emotionaler und erzieherischer Hinsicht sehr einschneidend. Die unmittelbare Folge einer schon im Säuglingsalter vorhandenen Hörschädi-

gung ist, daß ein davon betroffenes Kind die Sprache seiner Umgebung weder verstehen noch sprechen lernt. Zur Hörschädigung tritt als Sekundärschädigung die Kommunikationsbehinderung hinzu.

Die Pädoaudiologie will der *Kommunikationsbehinderung entgegenwirken*. Sie orientiert sich dabei an der Entwicklung normal hörender Kinder und folgert: Ein hörgeschädigtes Kind wird nur dann zu einem verständigen und verständlichen Sprechen gelangen, wenn es gelingt, die für das Sprechenlernen des hörenden Kindes gültigen Bedingungen in zeitlicher Hinsicht so weit wie möglich auch für das hörgeschädigte Kind zu schaffen. Mit anderen Worten: Das hörgeschädigte Kind muß, um zur Kommunikationsbereitschaft gelangen zu können, möglichst schon im ersten Lebensjahr unter günstigen Bedingungen Hörfahrungen sammeln können. Dies bedeutet, daß es frühzeitig mit zwei Hörgeräten ausgestattet werden muß, denn nur dann, wenn es mit zwei Ohren hören kann, wird es Schallquellen lokalisieren und Sprache von Störschall diskriminieren lernen.

Nun vermitteln selbst die besten Hörgeräte einem hochgradig hörgeschädigten Kind kein normales Hören. Deshalb muß ihr Einsatz mit einem langwierigen Lernprozeß einhergehen. *Hörbereitschaft* ist das erste Ziel, das dabei erstrebt wird. Das Kind wird angeleitet, sein Restgehör bis zum Äußersten auszunützen. Es lernt, auf Schallreize zu achten; es lernt, bestimmte akustische Eindrücke mit bestimmten Gegenständen und/oder Situationen in Verbindung zu bringen; es lernt, Schallreize zu lokalisieren; es lernt, sich Schallreizen bewußt zuzuwenden. Daneben lernt es aber auch ganz allmählich Sprache zu verstehen und die ihm zuteil werdende Zusprache nachzuahmen. Je nach Schädigungsgrad bildet sich dabei das Hören oder das Sehen (Absehen vom Munde) zur führenden Wahrnehmungskomponente aus.

#### 4.3. Die Elternberatung

Die bisherigen Ausführungen sollten aufzeigen, daß es bei der Arbeit einer Pädoaudiologischen Beratungsstelle für Eltern hörgeschädigter Kinder darum geht, sowohl dem hörgeschädigten Kind als auch seinen Eltern zu helfen. Ausgangspunkt dieser Hilfe ist eine eingehende Elternberatung. Bei ihr geht es um das Schicksal eines behinderten Kindes. Ärzte und Pädagogen stimmen darin überein, daß der häusliche Einfluß für das Kind und seine Entwicklung von entscheidender Bedeutung ist. Hat das Kind verständnisvolle und gewissenhafte Eltern, die bereit und fähig sind, ihre Konflikte in vernünftiger Weise zu lösen, wird sich die Entwicklung positiv gestalten. Aber nicht jedes Kind hat das Glück, solche Eltern zu haben. Nun sollte es für ein hörgeschädigtes Kind keine Angelegenheit eines glücklichen Zufalls sein und bleiben, wie seine Eltern beschaffen sind. Nicht wenige Eltern benötigen hier gezielt Hilfe.

Es wurde bereits erwähnt, daß die Eröffnung der Diagnose einer Hörschädigung eines Kindes für seine Eltern ein Schock ist, der starke gefühlsmäßige



Reaktionen erzeugt, die es sofort in konstruktive Kanäle umzuleiten gilt. Darum ist die Elternberatung zu keinem Zeitpunkt so wichtig wie unmittelbar nach der Diagnosestellung. Die Eltern sind es, die sofortige Aufmerksamkeit benötigen, und nicht zuerst das Kind. Aber am Ende hat das Kind den Gewinn. Ein hörgeschädigtes Kind ist sich dessen nicht bewußt, daß es an einer Behinderung „leidet“. Diese Feststellung gilt ohne jede Einschränkung für die ersten zwei oder drei Lebensjahre des Kindes. Leidtragende sind in dieser Zeit allein seine Eltern, die sehen, was geschieht bzw. nicht geschieht. Da sie wissen, wie sich eine kindliche Persönlichkeit unter normalen Umständen entfaltet und wie sie wächst, vergleichen sie fortwährend die Entwicklung eines normalen Kindes mit den Einschränkungen, die ihrem hörgeschädigten Kind auferlegt sind. Darum aber sind es besonders in den ersten Lebensjahren eines hörgeschädigten Kindes dessen Eltern, die weit mehr als das Kind leiden und die deshalb in gleicher Weise wie das Kind der Hilfe bedürfen.

#### *4.3.1. Die behinderungsspezifische Elternanleitung*

Neben der Elternberatung benötigen Eltern eines hörgeschädigten Kindes aber auch noch eine eingehende, sich über viele Jahre hinweg erstreckende regelmäßige *Anleitung* zur behinderungsspezifischen Förderung des Kindes. Diese sollte tunlichst von dem gleichen Experten erteilt werden, der auch für die Elternberatung zuständig ist, da sich Beratung und Anleitung in der Praxis nur schwer voneinander trennen lassen. Weil dem so ist, muß dieser in einer Pädodaudiologischen Beratungsstelle tätige Fachmann eine ganze Reihe von Voraussetzungen mitbringen, von denen die folgenden die wichtigsten sind: gute Kenntnisse und nicht zu kurze Praxis in der Pädodaudiologie; reiche Erfahrung im Umgang mit hörgeschädigten Kindern; gute Kenntnisse der allgemeinen Entwicklungspsychologie und praktische Erfahrungen im Umgang mit vollsinigen Kindern; Kontaktfähigkeit, Einfühlungsvermögen, schnelle Auffassungsgabe und Organisationstalent.

#### *4.3.2. Das Ziel der Elternanleitung*

Das Hauptziel der behinderungsspezifischen Elternanleitung ist es, die Eltern zu befähigen, für ihr hörgeschädigtes Kind zu Hause ständig eine Atmosphäre voller Sprache zu schaffen. Jegliches Geschehen muß in einer der jeweiligen Sprachstufe des Kindes angemessenen Weise versprachlicht werden. Die entsprechende Anleitung muß sich nach den häuslichen Bedingungen, den Familienverhältnissen und der Persönlichkeitsstruktur der Eltern richten. Sie muß ein fest umrissenes, kurzfristig erreichbares Ziel vor Augen haben und darf daher immer nur in kleinen Schritten erfolgen. Am Anfang ist dabei weitaus mehr auf die Fortschritte der Eltern als auf die des Kindes zu achten. Der Pädagoge, der die Eltern anleitet, wird sich dabei vor allem die folgenden Fragen immer wieder neu vorlegen müssen:

Ist die Einstellung der Eltern zum Kind positiv? Zeigen sie Verständnis für die besonderen Bedürfnisse des Kindes? Entwickeln sie eine gewisse Geschicklichkeit im sprachlichen Umgang mit dem Kind?

Können diese Fragen im Laufe der Betreuungszeit zunehmend positiver beantwortet werden, dann bleiben bei dem zu betreuenden Kind Erfolge in der Spracherziehung nicht aus.

#### *4.3.3. Die Einstellung der Eltern zur Behinderung des Kindes*

Ein ganz entscheidender Faktor für eine erfolgreiche Haus-Spracherziehung ist, daß die Eltern einerseits eine realistische Einstellung zur Hörschädigung ihres Kindes finden und daß sie andererseits bereit sind, die dabei zu bewältigende zusätzliche Arbeit willig zu übernehmen. Nehmen die Eltern eine positive Haltung zur Behinderung ihres Kindes ein, verspüren sie auch durch kleine Fortschritte und Erfolge Befriedigung und Auftrieb für ihr weiteres Bemühen.

Eine solche positive Haltung ist nicht in jedem Fall von vornherein vorhanden. Manche Eltern sind zunächst unsicher und bezweifeln, ob sie selbst in der Lage sind, ihrem Kind wirkungsvoll zu helfen. Sie müssen erst durch die Autorität und die Fähigkeit des sie anleitenden Pädagogen die nötige Sicherheit bekommen. Andere Eltern müssen erst den Schock überwinden, den die Hörschädigung ihres Kindes bei ihnen hervorgerufen hat. Ferner gibt es auch Eltern, die zuallererst einmal davon überzeugt werden müssen, daß ihr Kind überhaupt eine Förderung benötigt. Und schließlich und endlich gibt es noch eine Gruppe von Eltern, welche die Hörschädigung ihres Kindes vor den Augen der Umwelt verbergen will und die es deshalb z. B. ablehnt, daß ihr Kind Hörgeräte trägt. Wer um die Folgewirkungen einer hochgradigen Hörschädigung weiß, wird sich nicht wundern, daß es Eltern gibt, die sich schon während der ersten Lebensjahre ihres Sorgenkindes ständig Gedanken über dessen Zukunft machen. Es wäre unklug, solche Sorgen nicht ernst zu nehmen und sie mit einer auf später vertröstenden Bemerkung vom Tisch zu fegen. Eltern haben ein Recht darauf, auch solche Fragen in angemessener Weise beantwortet zu bekommen. Da auch hier Beispiele mehr als bloße Worte überzeugen, sollte man ihnen die Möglichkeit bieten, hierüber von Zeit zu Zeit mit einem erwachsenen Schwerhörigen oder Gehörlosen, der sich im Leben und Beruf bewährt hat, zu sprechen. Und wer als Pädagoge in der Elternarbeit steht, muß selbstverständlich über alle Einrichtungen für die Erziehung und Bildung hörgeschädigter Kinder und Jugendlicher im gesamten deutschen Sprachgebiet Bescheid wissen. Er muß aber auch bereit sein, den Eltern die für die geistige und sprachliche Erziehung ihres Kindes bestmögliche Einrichtung nachzuweisen, und zwar auch dann, wenn diese nicht gerade an der Schule zu finden sein sollte, an deren Pädodialogischer Beratungsstelle er tätig ist.

Je früher die Eltern beraten und ihnen Anleitungen zur pädoaudiologischen Förderung ihres hörgeschädigten Kindes erteilt werden, desto eher können die aufgezeigten Barrieren abgebaut werden und desto früher wird es zu einer

guten Eltern-Kind-Beziehung kommen. Die beste Grundlage für eine solche gute Eltern-Kind-Beziehung ist die Möglichkeit, sich mit dem hörgeschädigten Kind lautsprachlich unterhalten zu können. Auch im Falle eines hochgradig hörgeschädigten Kindes entwickeln sich gegenseitiges Verstehen und Vertrauen vor allem über das Gespräch zwischen Eltern und Kind.

Hörgeschädigte Kinder sind im allgemeinen sehr empfindsam und benötigen daher noch mehr als andere Kinder ein gutes Elternhaus als Rückhalt. Das Wissen darum darf die Eltern jedoch keinesfalls dazu verleiten, ihr hörgeschädigtes Kind zu verwöhnen und damit zu isolieren. Wenn den sprachlichen und sozialen Bedürfnissen eines hörgeschädigten Kindes nicht schon in seinen ersten Lebensjahren Rechnung getragen wird, kann nicht gehofft werden, daß ein solches Kind später geistig gesund im Leben steht.

#### *4.3.4. Einzel- und Gruppenberatung*

In der behinderungsspezifischen Anleitung genügt es nicht, den Eltern lediglich Informationen zu übermitteln. Sie benötigen ein fundiertes Wissen um die Hörschädigung ihres Kindes und über den Weg, auf welchem die Folgewirkungen der Hörschädigung auf die sprachliche und geistige Entwicklung des Kindes vermieden oder doch gemildert werden können. Während meiner nahezu ein Jahrzehnt umfassenden Tätigkeit in der Pädoaudiologischen Beratung habe ich einer großen Zahl von Eltern dieses Wissen und diese Kenntnisse auf zweierlei Art und Weise zu vermitteln versucht: einmal in der Gruppenberatung und dann in der Einzelberatung. Wenn sich auch beide Arten nicht streng voneinander unterscheiden lassen, so läßt sich doch sagen, daß in der Gruppenberatung vornehmlich das Wissen und die Kenntnisse vermittelt werden, die alle Eltern innerhalb einer Gruppe benötigen. In der Einzelberatung wird dagegen mehr auf die spezifischen Probleme des jeweiligen Kindes eingegangen. Die Gruppenberatung dient aber auch noch einem anderen Zweck. Sie bringt die Eltern eines hörgeschädigten Kindes mit anderen Eltern hörgeschädigter Kinder zusammen. Hier erkennen sie, daß auch noch andere mit ihnen im gleichen Boot sitzen. Sie spornen sich wechselseitig an, ihren behinderten Kindern nach Kräften zu helfen. Weil die Gruppenberatungen so wichtig sind, sollten sie bald nach Einleitung der Haus-Spracherziehung zur alleinigen Form der Beratung und Anleitung werden. Dann kann es nicht mehr vorkommen, daß eine Mutter eines gehörlosen Kindes verzweifelt feststellen muß: „Es gab ... keine Mutter in ähnlicher Situation, mit der ich mich aussprechen konnte“.

Sehr wahrscheinlich wird sich jedermann, der zum erstenmal mit hörgeschädigten Kindern zu tun hat, vor dieser Begegnung die folgenden bangen Fragen gestellt haben: „Werden mich diese Kinder verstehen?“ und „Werde ich sie verstehen?“ In diesen beiden Fragen kommt klar zum Ausdruck, daß die menschliche Kommunikation das Hauptanliegen der Erziehung und Bildung hörgeschädigter Kinder ist. Sie zu ermöglichen, setzt langwieriges und konse-

quentes Bemühen aller am Erziehungs- und Bildungsgeschehen dieser Kinder Beteiligten voraus. Dieses Bemühen wird jedoch letztlich vergeblich sein, wenn es nicht auch unter Beachtung ganz spezifischer Gesichtspunkte schädigungsadäquat erfolgt. Diese Gesichtspunkte den Eltern zu vermitteln, ist eine wichtige Aufgabe der behinderungsspezifischen Elternberatung.

#### *4.3.5. Das Absehen*

So ist es eine nicht leichte Aufgabe, den Eltern begreiflich zu machen, wie schwer es für ein gehörloses Kind ist, gesprochene Sprache vom Mund eines Gesprächspartners absehen zu lernen. Die Eltern müssen diese Schwierigkeiten selbst erfahren haben, wenn man von ihnen erwarten will, daß sie ständig an die dabei zu beachtenden Gesichtspunkte denken, wenn sie zu ihrem Kind sprechen. Nun wird allerdings niemand auf den Gedanken kommen, Eltern deswegen „gehörlos“ machen zu wollen. Darum muß man bewußt Situationen herbeiführen, in denen Eltern in ähnlicher Weise Sprache wahrnehmen müssen wie ein gehörloses Kind. So kann man z. B. die Eltern mit Lärmschützern versorgen, wie sie auf den Flughäfen für das Bodenpersonal vorgeschrieben sind. Wer diese aufsetzt und seine Ohren zusätzlich noch mit Ohropax zustopft, ist nicht mehr in der Lage, seinen Gesprächspartner auf gewohnte Weise zu verstehen. Er muß ihm auf den Mund schauen und ihn so zu verstehen versuchen. Da in der Regel nicht mehr als zehn Eltern auf einmal an einem auf diese Weise durchgeführten Einführungskurs in das Absehen teilnehmen, genügt es, wenn in einer Pädoaudiologischen Beratungsstelle hierfür eine entsprechende Anzahl von Lärmschützern vorhanden ist. Weit einfacher läßt sich allerdings ein solcher Einführungskurs gestalten, wenn die betreuende Stelle eine Fernsehaufnahme- und -aufzeichnungsanlage besitzt. Dann kann man ein einfaches Übungsprogramm auf das Bild-Ton-Band eines Video-Recorders aufzeichnen und jeweils zur gegebenen Zeit je nach Wunsch mit oder ohne Ton vorführen lassen.

Bei solchen Absehübungen lernen die Eltern, wie sie für ihr Kind günstige Absehbedingungen schaffen können. Sie stellen auch fest, daß es viel leichter ist, Sprache vom Mund abzusehen, wenn über einen Gegenstand gesprochen wird, der gleichzeitig auch zu sehen ist. Und sie finden auch bald heraus, daß zwei- und mehrsilbige Wörter leichter abzusehen sind als Einsilber. Schließlich erkennen sie, daß das vom Mund absehbare Sprechen weit weniger informationsträchtig ist als das über das Gehör wahrgenommene und daß deshalb eine klare und deutliche Aussprache eine wichtige Voraussetzung dafür ist, daß das Kind absehen lernen kann.

#### *4.3.6. Das Hören*

Nur wenige hörgeschädigte Kinder haben keinerlei Hörreste mehr und müssen als taub gelten. Die überwiegende Zahl ist schwerhörig und verfügt noch über

mehr oder weniger umfangreiches Restgehör. Diese Kinder müssen frühzeitig mit möglichst zwei Hörgeräten ausgestattet werden. Verständlicherweise erwarten manche Eltern von diesen Hörgeräten mehr als sie bei der hochgradigen Hörschädigung ihres Kindes leisten können. Auch das kann und muß den Eltern einsichtig gemacht werden. So gibt es heute Demonstrationsgeräte, mit deren Hilfe es möglich ist, den Eltern die Auswirkungen der Hörschädigung bei jedem einzelnen Kind, etwa mit gefilterter Sprache, vorzustellen. Es können Frequenzbereiche, die durch die Hörschädigung ausgefallen sind, weggefiltert und/oder abgeschwächt und so den Eltern die verschiedenen Arten von Hörschäden anschaulich verdeutlicht werden. In gleicher Weise ist es auch möglich, für jeden einzelnen Fall die Leistungen sowie die Grenzen der vom Kind getragenen Hörgeräte aufzuzeigen.

Nun sind derartige Geräte allerdings sehr teuer und deshalb auch nicht überall in Pädoaudiologischen Beratungsstellen verfügbar. Als Ersatz bieten sich entsprechende Schallplatten sowie Hörtrainer mit der Möglichkeit einer vielseitigen Frequenzgangkorrektur an. Mit ihrer Hilfe läßt sich der erwünschte Zweck wenigstens annähernd auch erreichen.

#### *4.3.7. Absehen und Hören*

War bei den Übungen zum Absehen die Möglichkeit des Mithörens und bei den Demonstrationen des Hörens bei hochgradiger Schwerhörigkeit die Möglichkeit des gleichzeitigen Absehens der gesprochenen Sprache nicht gegeben, so sollten die Eltern bei einer dritten Darbietung erfahren, welches Mehr an Informationen gleichzeitiges Hören und Absehen bietet.

Durch die erwähnten Vorführungen sollen Eltern die Auswirkungen der verschiedenen Arten und Grade von Hörschäden, die Möglichkeiten und Grenzen der Hörgeräte und die Wichtigkeit des gleichzeitigen Absehens und Hörens kennenlernen. Diese Übungen und Demonstrationen sind für viele Eltern notwendig, damit sie erkennen können, warum die Kinder Hörhilfen ganz verschiedener Art und eine von Kind zu Kind variierende Sonderbetreuung benötigen. Wichtig ist aber auch, daß die Eltern im Verlaufe der Beratung zu der Erkenntnis gelangen, daß hörgeschädigte Kinder nur dann gut sprechen lernen, wenn sie als Eltern dies von ihnen auch erwarten.

#### *4.3.8. Soziales Verhalten und Sprache*

Eltern behinderter Kinder im allgemeinen und hörgeschädigter Kinder im besonderen neigen zu einem restriktiv-verwöhnenden und behütenden Erziehungsstil. Damit aber hemmen sie die Entwicklung des sozialen Verhaltens ihres Kindes auch in solchen Verhaltensbereichen, die durch die Hörschädigung überhaupt nicht betroffen sind. Es ist eine wichtige Aufgabe der Elternberatung, die Eltern durch gezielte Anleitungen zu befähigen, ihren Beitrag zur sozialen Entwicklung ihres hörgeschädigten Kindes so normal wie möglich zu leisten.

Das beginnt schon beim Kleinkind mit der Erziehung zur Selbständigkeit beim Essen, Waschen und Anziehen. Wird die Erziehungssituation von Anfang an von allen Beteiligten, einschließlich des Beraters, richtig erfaßt und vor allem auch in jeder Situation von gesprochener Sprache begleitet, kann der bei vielen hörgeschädigten Kindern infolge von Erziehungsfehlern im Elternhaus anzutreffenden Fehlentwicklung ihres sozialen Verhaltens entgegengewirkt werden. Dazu gehört aber auch, daß die Eltern es sich zur Aufgabe machen, für die spezifischen Bedürfnisse ihres hörgeschädigten Kindes nicht nur bei allen Familienmitgliedern, sondern auch bei den Mitbewohnern im Hause, bei Freunden und Bekannten Verständnis zu wecken, da nur so die für das hörgeschädigte Kind notwendige allmähliche Erweiterung der mitmenschlichen Kontakte herbeigeführt werden kann.

#### *4.3.9. Weitere behinderungsspezifische Probleme*

Hören und Sehen spielen nicht nur in der Sprachentwicklung eine große Rolle, sie sind auch eine wichtige Informationsquelle über Dinge und Geschehnisse in der näheren Umgebung des Kindes. Deshalb dürfen sie niemals nur ausschließlich im Hinblick auf die Sprachvermittlung gesehen werden.

Es gibt viele Umweltgeräusche, die auch von einem hochgradig hörgeschädigten Kind noch wahrgenommen werden können, vor allem dann, wenn es mit Hörgeräten ausgestattet ist. Hier ist an lärm erzeugende Spielsachen und Musikinstrumente (Xylophon, Glocke, Hupe, Mundharmonika, Musikkreisel, Klickerbahn, Spielzeugautos mit kreischenden Rädern usw.), an Alltagsgeräusche (Türklopfen, Telefonläuten, Rasenmäher Waschmaschine, Staubsauger, Wecker, Radio, Fernsehen usw.) oder an Tierstimmen (Hund, Katze, Kuh, Schaf usw.) zu denken. Alle diese Beispiele sollen den Eltern selbstverständlich nicht nur aufgezählt, sondern nach Möglichkeit auch demonstriert werden, damit sie dabei wirklich erkennen, daß ein mit Hörgeräten ausgestattetes Kind die Umwelt nicht nur optisch zu erleben braucht.

Es ist keinesfalls selbstverständlich, daß Eltern eines hörgeschädigten Kindes wissen, wie sie dieses in Alltagssituationen so ansprechen sollen, daß es nicht nur den bestmöglichen Gebrauch von seinen Hörgeräten, sondern auch vom Absehen macht. Hier wäre an die verschiedenen Situationen im Laufe eines Tages, während der eine Mutter einem Kleinkind behilflich sein muß, zu denken: an das Essen, das An- und Ausziehen, das Waschen und Baden, das Zubett-Gehen usw. Wichtig ist auch die sprachliche Gestaltung des gemeinsamen Spielens. Das Spielmaterial und die Spielhandlung müssen so beschaffen sein, daß es zu einem gemeinsamen Spiel mit vielen Möglichkeiten der Zusprache kommen kann. Dazu gehört auch, daß den Eltern die verschiedenen Arten und Weisen aufgezeigt werden, mit denen sie die Aufmerksamkeit ihres Kindes auf ihr Gesicht lenken können, indem sie z. B. ein Spielzeugauto hochhalten, es für einen Augenblick hinter ihrem Rücken verstecken, ein neues Spielzeug anbieten usw.

Breiter Raum muß auch der Einführung in die Handhabung der Hörgeräte gewidmet werden. Ihre Bedienung, Wartung und Kontrolle müssen dabei ebenso demonstriert werden wie die Leistungsverbesserung bzw. -verschlechterung bei mikrofonnaher bzw. -ferner Zusage. Auch der Einfluß der Raumakustik und von Störgeräuschen bedarf einer eingehenden Erörterung, die durch Tonbandaufnahmen verdeutlicht werden kann. Mit Hilfe eines Lautstärkemessers kann den Eltern der Einfluß der Entfernung auf die Lautstärke des Sprechens anschaulich erklärt werden. Auf diese und auf andere Weise werden die Eltern zu einer kritischeren Einstellung gegenüber ihrem eigenen Sprechen geführt. Sie lernen, daß sie deutlich und nicht zu schnell sprechen dürfen, indem sie Proben ihres Sprechens, auf Tonband aufgenommen, hören.

#### 4.4. Erfolge und Mißerfolge

In der Haus-Spracherziehung sowie in der sich daran anschließenden Vorschul-erziehung lassen sich bei einer beträchtlichen Anzahl hörgeschädigter Kinder gute sprachliche Erfolge erzielen. Dies ist vor allem dann der Fall, wenn zwischen dem Elternhaus und Vorschulpädagogen eine enge Kooperation besteht. Es darf jedoch nicht verschwiegen werden, daß bei einer nicht geringen Zahl von Kindern derartige Erfolge trotz aller Bemühungen der Berater und der Eltern des Kindes ausbleiben. Hier muß kritisch gefragt werden, warum dem so ist. Es kann daran liegen, daß ein solches Kind nicht zeitgerecht sonderpädagogisch erfaßt und seine Betreuung deshalb viel zu spät eingeleitet worden ist. Es kann seine Ursache auch darin haben, daß seine apparative Versorgung unzureichend ist. Ausbleibende Erfolge können aber auch in einer unvollständigen Diagnose ihre Erklärung finden. Ursachen für ausbleibende Erfolge sind also nicht nur beim Kind oder vorwiegend beim Kind zu suchen, wie dies Eltern und oft auch Pädagogen so schnell zu tun bereit sind. Sie können auch bei seinen Eltern und zuweilen auch bei deren Berater zu suchen sein.

Die Ursachen für Erfolg oder Mißerfolg in der Haus-Spracherziehung hörgeschädigter Kinder hat MARKIDES (1972) in einer vergleichenden Untersuchung sehr kritisch dargelegt. Er hatte hierfür zwei ausgewogene Gruppen von hörgeschädigten Kindern zusammengestellt, die sich nur in einem Punkte voneinander unterschieden, nämlich in ihren Eltern. Die Kinder der Gruppe 1 kamen aus Familien, in denen zwischen allen Partnern ein harmonisches Verhältnis bestand. Die Familien der Kinder der Gruppe 2 waren dagegen von verschiedenartigen sozialen und emotionalen Problemen bedrängt. Von den Familien der Kinder der Gruppe 1 konnte MARKIDES nach einer Langzeitbetreuung feststellen, daß ihre Betreuung keine besonderen Probleme aufgegeben hatte und ein in der Frühförderung hörgeschädigter Kinder erfahrener Gehörlosenpädagoge den Anforderungen dieser Familien durchaus gerecht zu werden vermochte. Dagegen benötigten die Familien der Kinder der Gruppe 2 eine Art von Hilfe, welche die Fähigkeiten selbst der besten Pädagogen weit

überforderte. Diesen Familien mußte zuerst geholfen werden, ihre eigenen Probleme zu erkennen, bevor es ihnen möglich war, sonderpädagogische Hilfe zu akzeptieren, die sie befähigen sollte, ihr hörgeschädigtes Kind behinderungsspezifisch zu betreuen.

Um welche Art von Hilfe handelt es sich hierbei? Diese Frage kann hier nur in groben Umrissen beantwortet werden. So ist z. B. an Gruppendiskussionen aller Angehörigen der engeren und weiteren Familie mit einem mit allen Aspekten der Rehabilitation Hörgeschädigter erfahrenen Sozialarbeiter und/oder Psychotherapeuten zu denken. Ferner an regelmäßige Gruppensprachen mit Familien, die vor ähnlichen Problemen stehen; an zwanglose, ohne Zeitnot geführte Gespräche mit Gehörlosenlehrern, Otologen, Humangenetikern, Psychologen und auch Theologen. Wichtig ist ferner, daß diesen Familien die Möglichkeit geboten wird, ihr hörgeschädigtes Kind mehrmals wöchentlich für einige Stunden in eine Familien-Spielgruppe zu bringen. Für das Kind bedeutet dies einen kurzen Wechsel in eine spannungsärmere Umgebung, für die Mutter aber die Chance, einmal wenige Stunden nicht unter dem Zwang stehen zu müssen, ständig an ihr Kind zu denken. Baby-Sitter-Dienste sowie Ferienangebote mit weitgehender Betreuung des hörgeschädigten Kindes, so daß die Eltern auch einmal gemeinsamen Urlaub machen können, wären ebenfalls zu organisieren.

## 4.5. Weitere Aufgaben

### 4.5.1. Höruntersuchungen

Eine pädoaudiologische Beratung der Eltern hörgeschädigter Kleinkinder sowie eine Frühförderung dieser Kinder in der Haus-Spracherziehung setzt selbstverständlich eine diagnostische Abklärung der vorliegenden Hörschädigung voraus. Auch hierbei leisten manche Pädoaudiologische Beratungsstellen wertvolle Hilfen, verfügen sie doch über ein breites diagnostisches Instrumentarium, um sowohl audiologische als auch psychologische Untersuchungen durchführen zu können. Bei diesen Untersuchungen kann es sich sowohl um Erstuntersuchungen als auch um Folgeuntersuchungen handeln. Während Erstuntersuchungen lediglich bei den Kindern notwendig sind, die ohne eine vorausgegangene audiologische Untersuchung in einer Klinik von ärztlicher oder von anderer Seite mit dem Ersuchen um eine solche Untersuchung überwiesen werden, kommen Folgeuntersuchungen bei allen Kindern zur Anwendung, die in die regelmäßige pädoaudiologische Frühförderung übernommen worden sind. Diese Folgeuntersuchungen dienen sowohl der von Zeit zu Zeit erfolgenden Infragestellung des Erstbefundes bis zur Sicherstellung (oder auch Verwerfung) der Erstdiagnose als auch der Ermittlung der in der Hör- und Spracherziehung gemachten Fortschritte.



#### *4.5.2. Die sonderpädagogische Überwachung hörgeschädigter Kinder in Regelschulen*

Dank der von einzelnen Pädodaudiologischen Beratungsstellen in enger Zusammenarbeit mit den Eltern bei nicht wenigen hörgeschädigten Kindern bereits im Vorschulalter erreichten guten sprachlichen Fortschritte sowie dank neuartiger technischer Hilfen, auf die hier nicht näher eingegangen werden kann, ist bei einer von Jahr zu Jahr größer werdenden Zahl von hörgeschädigten Kindern eine sonderpädagogisch abgesicherte Einschulung in Regelschulen möglich geworden. Solange diese sonderpädagogische Unterstützung schwerhöriger Kinder in Regelschulen noch nicht gesetzlich geregelt ist – sie ist in den vom Deutschen Bildungsrat Ende 1973 vorgelegten „Empfehlungen zur pädagogischen Förderung behinderter und von Behinderung bedrohter Kinder und Jugendlicher“ vorgesehen –, fällt diese Aufgabe ebenfalls den Pädodaudiologischen Beratungsstellen zu, die sie organisatorisch insofern relativ leicht übernehmen können, da sie dank des von ihnen entwickelten Systems von Hausbesuchen bereits über die Organisationsform eines sonderpädagogischen Außendienstes verfügen.

#### *4.5.3. Ausblick*

Nicht alle Pädodaudiologischen Beratungsstellen in der Bundesrepublik Deutschland und sicher auch in manchen deutschsprachigen Nachbarländern sind personell bereits so gut besetzt (und dies gilt nicht nur in quantitativer Hinsicht), daß sie die in diesem Bericht aufgezeigten Hilfen für hörgeschädigte Kinder und ihre Eltern in optimaler Form anbieten können. Nicht wenige von ihnen sind so eng mit bestehenden Sonderschulen verbunden, daß sie ihre Arbeit ausschließlich in den Dienst der Sonderschule stellen und ihre Existenz vor allem darin begründet sehen, diesen den erwünschten Schülernachschub zuzuführen. Sie könnten ihrer Aufgabe sicher weitaus besser gerecht werden, wenn sie in ihrer Arbeit unabhängig von den Weisungen einer Schulbehörde wären. Diese Unabhängigkeit etwa in der Form zu erstreben, wie dies der Deutsche Bildungsrat für die noch zu schaffenden Zentren für die pädagogische Frühförderung vorgesehen hat, sollte darum ein Hauptanliegen der in den Pädodaudiologischen Beratungsstellen tätigen Fachleute sein.

#### *Literaturverzeichnis*

- BLOOM, F., 1963. *Our Deaf Children*. London.  
Deutscher Bildungsrat (Hrsg.), 1973. *Empfehlungen der Bildungskommission „Zur pädagogischen Förderung Behinderter und von Behinderung bedrohter Kinder und Jugendlicher“*. Bonn.  
KÖBLE, J., 1969. Zur Psyche des tauben Kleinkindes. *Neue Blätter für Taubstummenbildung*, 23, 153–161.  
LEVINE, E., 1964. *The Psychology of Deafness*. New York.

- LÖWE, A., 1965<sup>2</sup>. Haus-Spracherziehung für hörgeschädigte Kleinkinder. Berlin.
- LÖWE, A., 1973<sup>3</sup>. Sprachfördernde Spiele für hörgeschädigte und sprachentwicklungsgestörte Kinder. Berlin.
- LÖWE, A., 1973<sup>2</sup>. Hörenlernen im Spiel. Berlin.
- LÖWE, A., 1975<sup>2</sup>. Früherfassung, Früherkennung, Frühbetreuung hörgeschädigter Kinder. Berlin.
- LÖWE, A., 1975<sup>2</sup>. Lernt mich verstehen. Ein Ratgeber für Eltern hörgeschädigter Säuglinge und Kleinkinder. Hamburg.
- LÖWE, A., 1974. Kinder-Audiometrie. Berlin.
- MARKIDES, A., 1972. Home atmosphere and linguistic progress of pre-school hearing-handicapped children. *The Teacher of the Deaf*, 70, 7—14.
- MICHEL, J., 1973. Frühe Spracherziehung für hörgeschädigte und sprachentwicklungsgestörte Kinder. Berlin.
- WHETNALL, E. & FRY, D., 1964. *The Deaf Child*. London.



## IV. Abschnitt

### Aufgabenfeld der Studienberatung



## 0. Einleitender Kommentar

Der letzte Abschnitt dieses Bandes beschäftigt sich mit Problemen der Studienberatung, im wesentlichen also mit Fragen der Beratung im tertiären Bildungsbereich. In dem ersten Beitrag von JÖHRENS & RAUSCH wird zunächst ausführlich auf die Entstehungsbedingungen der Studienberatung in der Bundesrepublik eingegangen. Die einzelnen Entwicklungsphasen der Praxis sowie die begleitenden gesetzgeberischen Aktivitäten auf Bundes- und Länderebene sind zentrales Thema der ersten Hälfte dieses Berichts. Im zweiten Teil erfolgt dann eine kritische Analyse der gegenwärtigen Situation der Studienberatung. Diese enthält eine Bestandsaufnahme und orientiert über verschiedene Modellversuche in der BRD. Abschließend werden Zukunftsperspektiven diskutiert und ein, vornehmlich an die Bildungspolitik gerichteter, Forderungskatalog aufgestellt.

Der folgende Beitrag von PFAU informiert über ein neues Modell zur Studienberatung, das zur Zeit an der Gesamthochschule Ulm erprobt wird. Grundgedanke dieses Modells ist die „kontinuierliche Begleitung und Kooperation“. Auf diese Weise sollen die Nachteile einmaliger Beratungsakte (z. B. allgemeine Abiturientenberatung oder Fachberatung bei Studienbeginn) vermieden und eine dem jeweiligen Prozeßcharakter der Studienwahl angemessene(re) Beratungsstrategie bereitgestellt werden. Die möglichst frühzeitig, also bereits in der Sekundarstufe II einsetzende kontinuierliche Studienberatung umfaßt folgende Beratungsphasen: (1) Studienvorbereitende Maßnahmen (in der Sekundarstufe II), (2) Studienentscheidungshilfen (beim Übergang von der Schule zur Hochschule), (3) Studienbegleitende Maßnahmen (innerhalb der Hochschule). Die Studienberatung ist breit anzulegen und sollte viele relevante Beratungsaspekte (Schullaufbahnberatung, Berufsberatung, Einzelfallhilfe) umfassen, was in der Praxis zur Kooperation zwingt.

Ein solches Beratungssystem für Abiturienten und Studenten wird im letzten Beitrag von HELLER beschrieben. Zunächst folgt eine ausführliche Begründung der Studienberatung, wobei die sozioökonomische (Bedarfsorientierung), die akademische (Studienschwierigkeiten und ihre Ursachen) sowie die persönlich-soziale Aspektdimension (Konflikte, soziale Herkunft u. a.) die Notwendigkeit der Studienberatung unterstreichen. Ein detaillierter Aufgabenkatalog wird durch vier Funktionseinheiten sichergestellt: (1) Studien(wahl)beratung (Ermittlung der Studieneignung und Erarbeitung entsprechender Studienwahlvorschläge), (2) Akademische Berufsberatung (Information über Arbeitsmarktlage, Orientierung über die einzelnen Berufstätigkeiten und ihre Anforderungsmerkmale), (3) Hochschulinformationsdienst (Beratung über zweckmäßige Fächerwahl, individuellen Studienaufbau usw.), (4) Psychotherapeutische Studentenberatung (diagnostische und therapeutische Hilfen bei psycho-sozialen Störungen). Diese vier Beratungsdienste, die im Bedarfsfalle durch weitere Instanzen ergänzt werden müssen, repräsentieren die Kernzellen des Beratungssystems. Kennzeichnend für dieses ist die Notwendigkeit zur engen Kooperation aller am Beratungsprozeß Beteiligten.



## 1. Zur Situation der Studienberatung in der Bundesrepublik — Entwicklung und Perspektiven

### 1.1. Entstehung der Studienberatung

Wenn man davon ausgeht, daß „Beratung“ immer ein entscheidender Bestandteil der allgemeinen *Kommunikation* eines jeden funktionierenden sozialen Systems ist, so kann man für das System Ausbildung an der Hochschule zwei Schlüsse ziehen: Einmal, daß „Beratung“ schon immer durchgeführt wurde, auch vor und parallel zu den institutionalisierten Einrichtungen, und zum anderen den Schluß, daß das Subsystem *Ausbildung* nicht mehr funktioniert, sobald spezielle Beratungseinrichtungen geschaffen werden müssen (vgl. hierzu HUBER 1974). Bis etwa Mitte der fünfziger Jahre konnte der in der Hochschule ablaufende Kommunikationsprozeß diese „Beratung“ leisten.

Bereits in den zwanziger Jahren gab es eine Studienanfängerberatung, die sich jedoch auf reine Informationsvergabe beschränken konnte, zum Beispiel Einweisungen in die Benutzung universitärer Einrichtungen und Studienorganisationsfragen. Diese Anfängerberatung wurde zum größten Teil im Rahmen von Vorträgen der entsprechenden Fachvertreter abgehalten. Eine weitere intensive Beratungsmöglichkeit fand ein großer Teil der Studenten in den *Verbindungen*. Diese Möglichkeit der Beratung war jedoch nach dem 2. Weltkrieg auf Grund der abnehmenden Attraktivität der Verbindungen stark reduziert. Solange diese studentischen Gemeinschaften mit der Hochschule im engen Kontakt standen, wie das auch noch geraume Zeit nach dem letzten Krieg der Fall war, konnten die ihnen angehörigen Studenten auf ein breites Informationsangebot zurückgreifen. Zum großen Teil pflegten die Universitätsprofessoren als Mitglieder der Verbindungen engen Kontakt zum Nachwuchs oder sie wurden zu Vorträgen und Diskussionen eingeladen. Von Bedeutung waren auch die „Alten Herren“, die im Beruf stehend, erste Orientierungen über die Zeit nach dem Studium geben konnten. Im wesentlichen ermöglichten die Verbindungen enge Kontakte der Studenten untereinander, und es war die Regel, daß man sich sowohl bei Studien- als auch bei persönlichen Schwierigkeiten gegenseitig half. Die Bedeutung der Verbindungen schwand jedoch in dem Maße, wie sie sich von alten Traditionen nicht loslösen konnten. Anfang der sechziger Jahre spielten sie als Informationsquelle und Kontaktstätte für nur noch sehr wenige Studenten eine Rolle. Heute versuchen sie gelegentlich durch Ankündigung von Anfängerberatungen neue Mitglieder zu werben.



Nach dem Kriege wurden, vor allem durch die amerikanische Besatzungsmacht, andere Formen eines studentischen Gemeinschaftslebens propagiert. So versuchte man durch eine gezielte Förderung gemeinschaftlicher Wohnmöglichkeiten den Studenten Gelegenheit zu bieten, in einer eng umgrenzten und geschlossenen Gemeinschaft demokratisches Verhalten einzuüben. Die Gründung *internationaler Studentenheime* sollte durch das Zusammenleben der aus verschiedenen Nationen stammenden Studenten die Möglichkeit eines friedlichen und kooperativen Zusammenlebens erfahrbar machen. Auch hier fand im Rahmen der üblichen Kommunikation Beratung statt.

Eine weitere intensive Kommunikationsmöglichkeit (und damit auch Beratung) zwischen den Studenten wurde durch die nach dem Krieg langsam aufkommende Selbstorganisation der Studentenschaft ermöglicht. Mit der *verfaßten Studentenschaft* wurden Selbsthilfeeinrichtungen geschaffen, deren Aufgaben unter anderem in der Beratung und materiellen Unterstützung bei sozialen Schwierigkeiten bestand. Ein weiteres Kommunikationsforum bildeten die politisch orientierten Studentengruppen sowie die Fachschaften, die die Anfängerberatung als eine ihrer wesentlichsten Aufgaben ansahen. Man kann sagen, daß bis etwa 1964 (Beginn der „Bildungsnotstandsdiskussion“) Beratung im Rahmen der üblichen Kommunikation stattfinden konnte (vgl. hierzu u. a. PICHT 1965). Es gab noch nicht den Massenandrang an den Universitäten mit seinen Isolierungserscheinungen des einzelnen Studenten und der Anonymisierung der Lehrenden, die Relation Professoren, „Mittelbau“ und Auszubildende war günstiger für persönliche Kontaktnahmen (vgl. auch SATERDAG 1971 und BECKMANN u. a. 1971). Anfängerveranstaltungen und Beratungen durch ältere Studenten bei der Immatrikulation konnten die ersten Unsicherheiten beim Wechsel von Schule zu Hochschule beseitigen.

In diesem Zusammenhang ist noch ein wesentlicher Punkt zu erwähnen, der als Erklärung für die damaligen relativ geringen Beratungsbedürfnisse dienen kann: Der *akademische Nachwuchs* rekrutierte sich vorwiegend aus solchen Schichten, in denen zumindestens ein Elternteil eine Hochschulausbildung durchlaufen hatte. Wenn dann noch dasselbe Fach studiert wurde, waren bereits vor Eintritt in die Hochschule bestimmte Erwartungen und Einstellungen vorhanden, die keine sonderlichen Diskrepanzerlebnisse mit der Studienrealität aufkommen ließen, wie dies bei den wenigen anderen Studenten, die aus bildungsfernen Schichten kamen, der Fall war (vgl. DAHRENDORF 1965 und PEISERT 1967).

## 1.2. Entwicklungsphasen der Studienberatung

Außerhalb der für einen reibungslosen Studienablauf notwendigen Informationsmöglichkeiten war jedoch bereits Anfang der fünfziger Jahre einigen an Hochschulkliniken arbeitenden Psychiatern aufgefallen, daß die Anzahl psychisch gestörter Studenten im Vergleich zu ihrer altersgleichen Bevölkerungs-

gruppe offensichtlich höher lag. Zunächst wurden diese Studenten an den *psychiatrischen Kliniken* selbst behandelt, später wurden zusätzliche Beratungsstellen für Studenten geschaffen, die den Kliniken unmittelbar zugeordnet waren. Die erste Beratungsstelle dieser Art wurde auf Initiative des Deutschen *Studentenwerkes* 1954 in Hamburg eingerichtet (vgl. ZIOLKO, 1969). In der Regel konnte die dort geleistete Arbeit nicht über eine psychische Notfallhilfe hinausgehen und lief somit im Endeffekt auf eine Selektion der als studienuntauglich angesehenen Studenten hinaus (vgl. hierzu SCHRAML 1965). Man kann die Einrichtung solcher psychotherapeutischen Beratungsstellen als erste Phase in der Reihe der sich in der Folgezeit entwickelnden, mehr oder weniger fest institutionalisierten Einrichtungen sehen, die an 8 Universitäten zur zusätzlichen Beratung von Studenten dienen sollten. Diese Phase dauerte bis etwa 1966 (vgl. LEUZE 1973).

Die zweite Phase kann man von 1967 bis 1969 ansetzen: In diesen Zeitraum fiel die Gründung von ca. 15 psychotherapeutischen Beratungsstellen. Der Anstoß zu ihrer Planung und Realisierung ging in allen Fällen von den Studentenvertretern im *Studentenwerk* aus, das zur damaligen Zeit noch als eine Selbsthilfeeinrichtung der Studenten anzusehen war, während Studentenwerke heute immer mehr Teil der staatlichen Administration geworden sind. Im Verlauf der *Studentenbewegung* wurden die vorhandenen Beratungsstellen der Kliniken ergänzt durch eigenständige Beratungseinrichtungen, die unter anderem die Aufgabe haben sollten, die *emanzipatorischen Bestrebungen* der Studenten auf der persönlichen Ebene zu unterstützen. Die Initiatoren setzten zu dieser Zeit große Hoffnungen auf die „fortschrittlichen“ Psychoanalytiker, d. h. solche, die den Versuch unternommen hatten, eine Brücke zwischen *Psychoanalyse* und Marxismus zu schlagen (vgl. hierzu u. a. ARGELANDER 1973).

Danach schloß sich eine dritte Phase an, die etwa von 1969–1972 dauerte: Sie ist durch die Aktivität der in den Beratungsstellen arbeitenden Psychologen, Psychoanalytiker und anderen Berufsgruppen gekennzeichnet, die jetzt intensiv begannen, ihre Situation und die der Ratsuchenden zu reflektieren (vgl. MAHLER 1971). Motive dafür waren die fehlenden gesetzmäßigen Verankerungen der seit Jahren vollzogenen Arbeit, die permanent unsichere finanzielle Situation der meisten Einrichtungen, der nicht mehr zu bewältigende Zustrom neuer Klienten und die Schwierigkeiten, den erforderlichen Ausbau zu vollziehen (vgl. SPERLING in: AURIN u. a. 1973).

Die Studentenberater erlebten und erleben ihre Arbeit als Sisyphusarbeit, nachdem die im Zuge der *Studienreform* verschlechterten Arbeitsbedingungen zu einem massenhaften Andrang in die Beratungsstellen geführt hatten (vgl. LEUZE 1973). Einen Niederschlag fand dieses Unbehagen in einer Tagung der Studentenberater 1968 in Berlin. Auf diesem Forum wurden u. a. die Unzulänglichkeiten der eigenen Arbeitssituation erörtert. Man forderte die Entwicklung spezifischer Methoden in der Studentenberatung und rückte deutlich die nicht mehr funktionsgerechten strukturellen Bedingungen der Universität als Erklärung individuell sich äußernder psychischer Störungen ins Blickfeld (vgl. ZIOLKO

1969). In der darauf folgenden Zeit wurden Versuche der *Selbstorganisation* der Berater im Hochschulbereich in Angriff genommen, die jedoch auf Grund divergierender Interessen, Zielsetzungen und Bedürfnisse fehlschlagen. Die einzelnen Beratungsstellen begannen ab 1972 eigene Konzepte und Modellvorstellungen zu entwickeln (vgl. hierzu u. a. Konzeptentwurf zur Studienberatung, Bochum 1972).

Diesen wohl allzu autonom ablaufenden Prozeß der theoretischen Aufarbeitung der in den Beratungsstellen gemachten Erfahrungen und die ersten Ansätze eines gemeinsamen Vorgehens (1. gemeinsame Tagung der Studentenberater in der BRD, 1972 in Frankfurt) veranlaßten die staatlichen Stellen, eigene Vorstellungen zu entwickeln, d. h. Gesetzesvorlagen und Ausführungsbestimmungen herauszugeben. Diese staatlichen Vorschläge, die die realen Problemfelder und die daraus resultierenden Beratungsbedürfnisse der Studenten und übrigen Hochschulangehörigen weitgehend unberücksichtigt lassen, sind vorwiegend durch ökonomische und sozialpolitische Effizienzkriterien bestimmt (vgl. LEUZE 1973). Sie sollen der Neuorientierung der bestehenden und noch zu errichtenden Beratungsstellen dienen und stoßen bald nach Erscheinen auf starken Widerspruch der Mehrzahl der Praktiker und Teile der Studentenschaft, die damit einen weiteren Abbau der sozialen Leistungen befürchten. Diese Auseinandersetzung dauert bis heute an. Die beiden Pole sind durch Reglementierung, Lenkung, Effektivierung des Bestehenden einerseits und durch individuelle Förderung, emanzipatorische Gruppenunterstützung andererseits festgesetzt.

Rückblickend ist die Entwicklung dahingehend zu sehen, daß zunächst die studentischen Probleme unter medizinisch-psychiatrischen Gesichtspunkten betrachtet wurden, sich dann die Betroffenen selbst artikulierten und sowohl individuelle als auch kollektive Hilfe suchten im Rahmen selbst initiierten Einrichtungen. In der letzten Phase begannen die Berater, immer mehr unter dem Druck staatlicher Planungstendenzen, eigene umfassende Beratungskonzepte zu formulieren und sie ihren Trägern an der Universität und den Wissenschaftsministerien vorzulegen mit dem Ziel, einen institutionellen Rahmen für die Studienberatung gesetzmäßig zu verankern.

Die Reaktionen auf Bundes- und Länderebene auf die Konzepte der in der Praxis stehenden Berater waren in quantitativer und qualitativer Hinsicht unterschiedlich. Sie werden im folgenden dargestellt.

### 1.3. Entwicklung in der Gesetzgebung

In der sich verschärfenden hochschulpolitischen Situation Ende der sechziger Jahre wird die Notwendigkeit von Studienberatung von Bildungsplanern und Politikern mehr und mehr erkannt, und es entstehen Vorschläge und Entwürfe, die darauf hinzielen, die Studienberatung als Aufgabe der Hochschule gesetzlich zu verankern. Seit 1970 tauchen in den *Hochschulgesetzen der Länder* Regelungen über Studienberatung auf.

Wenn die Entwicklung der Gesetzesvorschläge und Gesetze zur Studienberatung im folgenden dargestellt wird, so geschieht das vor allem unter dem Gesichtspunkt, inwieweit sich darin nach Inhalt und *Zielsetzung* der Beratung Tendenzen, wie sie sich aus den praktischen Erfordernissen heraus entwickelt haben, fortsetzen bzw. welche Perspektiven für die Beratung im Hochschulbereich aus dem Stand der Gesetzgebung sichtbar werden.

### 1.3.1. Gesetzgebung auf Bundesebene

In seinen Empfehlungen zur Struktur und zum Ausbau des tertiären Bildungsbereichs nach 1970 hat der *Wissenschaftsrat* 1966 und 1970 die Intensivierung von Studienberatung nachhaltig empfohlen. Im Bericht der Bundesregierung zur Bildungspolitik, der sich auf diese Empfehlungen stützt, heißt es: „Die Studienberatung ist unverzüglich nachhaltig zu verbessern. Sie soll – wie in anderen Staaten auch – neben der allgemeinen Beratung über Studieneignung und Studienziel mit dazu beitragen, Studenten bei bestehenden *Zulassungsbeschränkungen* auf Studienfächer hinzuweisen, die ihren Interessen und Begabungen entsprechen und gute Berufsmöglichkeiten eröffnen.“ Etwas später heißt es unter dem Stichwort „Beseitigung des *Numerus Clausus*“ (NC) „... und durch eine intensive Studienberatung die immer länger werdenden Studienzeiten wieder verkürzt werden“ (Bildungsbericht 1970).

Ziel der Studienberatung ist also die Milderung der Folgen des NC bzw. Mithilfe bei deren Beseitigung. Dies soll erreicht werden mit Interessen- und Eignungsberatung sowie mit Information über die Beschäftigungsmöglichkeiten.

Im *Bildungsgesamtplan* der Bund-Länder-Kommission vom 15. Juni 1973 wird von der „wachsenden Bedeutung“ gesprochen, die einem leistungsfähigen Beratungssystem im Bildungsbereich zukomme. Die Notwendigkeit wird begründet mit „zunehmender *Differenzierung der Ausbildungsgänge*“ sowie „starker *Individualisierung der Lernprozesse* in Schule, Betrieb, Hochschule und Weiterbildung“ (Bund-Länder-Kommission 1973).

Als Orientierungspunkt der Beratung wird hier – anders als im oben erwähnten Bericht der Bundesregierung – weniger der Effizienzgedanke als vielmehr das ratsuchende Individuum, das individuell orientierte Hilfe bekommen soll, genannt.

Die Beratung soll inhaltlich einmal

- „über die vielfältigen Wege und Möglichkeiten im Bildungswesen orientieren“ (a. a. O.), wobei die Erarbeitung von *Informationsmaterial* und die Entwicklung eines geeigneten Verteilungssystems sowie eine enge *Zusammenarbeit* zwischen *Berufsberatung*, *Bildungsberatung* und Studienberatung vorgeschlagen wird.
- Zum andern soll „fundierte auf den einzelnen bezogene Beratung“ geleistet werden, „die sich auch der Mittel der psychologischen und pädagogischen *Diagnostik* bedient“.
- „Schließlich müssen Aufgaben der *Einzelfallhilfe* bei Leistungs- und Ent-

wicklungsstörungen — sofern sie nicht spezieller Behandlung bedürfen — wahrgenommen werden“ (Bildungsgesamtplan 1973).

Der Aufgabenkreis der Beratung wird hier also deutlich erweitert: Insbesondere erscheint zum ersten Mal Einzelfallhilfe bei Störungen als Aufgabe von Studienberatung. Gleichzeitig wird die Einrichtung von *Modellversuchen* vorgeschlagen aus der Einsicht heraus, daß das optimale Beratungssystem noch entwickelt werden muß.

Im Regierungsentwurf zum *Hochschulrahmengesetz* (HRG) vom 29. 8. 1973 soll Studienberatung folgende Aufgaben umfassen:

- *Information* über „Studienmöglichkeiten und über Inhalte, Aufbau und Anforderungen eines Studiums“ für Studienanfänger und studienbegleitend.
- „Betreuung bei *persönlichen Schwierigkeiten* im Studienverlauf“ (Hochschulrahmengesetz 1973).
- Vergleichende Veröffentlichung der *Studien- und Prüfungsordnungen* der Länder.

Als Begründung für die Notwendigkeit von Informationsvermittlung wird neben der Nutzung des differenzierten Studienangebots besonderes Gewicht auf die Einhaltung der „*Regelstudienzeiten*“ gelegt (von der Möglichkeit, durch größere Effizienz des Studiums den NC abzuschaffen, wird jetzt nicht mehr gesprochen). Zum anderen wird in der offiziellen Begründung zum HRG klar gesehen und auch erstmals begründet, daß *persönliche Schwierigkeiten* in die Beratung einbezogen werden müssen, und zwar einmal, weil diese „oftmals ihren Grund in der Studiensituation“ haben. Aus diesem Bedingungs Zusammenhang heraus wird also für den einzelnen ein Anspruch auf Beratung abgeleitet. Zum anderen wird deutlich angesprochen, daß es für die Hochschule wichtig ist, über mögliche Ursachen persönlicher Krisen unterrichtet zu werden. Das heißt, für eine Studienberatung als *Rückmeldeinstanz* (und damit als Unterstützung der *Studienreform*) ist es wichtig, daß in die Beratung persönliche Schwierigkeiten mit einbezogen werden. Im dritten Tätigkeitsfeld der Studienberatung, der vergleichenden Veröffentlichung der Studien- und Prüfungsordnungen, wird auf den Zusammenhang zwischen Studienberatung und Studienreform explizit hingewiesen.

Der *Bundesrat* allerdings meint in seiner Stellungnahme zum HRG, daß der Aufgabenbereich im Gesetzentwurf der Bundesregierung zu weit gefaßt sei. Eine studienbegleitende fachliche Beratung, die Betreuung persönlicher Schwierigkeiten im Studienverlauf und die vergleichende Veröffentlichung der Studien- und Prüfungsordnungen scheinen ihm wegen des zu hohen Kostenaufwands nicht vertretbar.

Im Antrag des *Ausschusses für Bildung und Wissenschaft* zu dem Regierungsentwurf schließlich ist die Formulierung „und sorgt für eine Betreuung bei persönlichen Schwierigkeiten im Studienverlauf“ ersetzt durch „... sie unterstützt die Studenten in ihrem Studienverlauf durch Betreuung“ (Ausschuß 1974). Die Erwähnung der persönlichen Schwierigkeiten erscheint hier offensichtlich als zu weitgehende Festlegung.<sup>1</sup>

Die KMK hat am 14. 9. 1973 ein Papier beschlossen, das sich mit „Beratung in Schule und Hochschule“ befaßt. Die Begründung für Studienberatung ist hier ebenfalls die fehlende Information über objektive Studienbedingungen und -möglichkeiten. Ziel der Beratung ist die „Verbesserung der allgemeinen Studienverlaufsergebnisse und eine Optimierung der Ausbildungskapazität“ (KMK 1973).

Inhaltlich gliedert sich die Studienberatung in „Allgemeine Studienberatung“ und „Studienfachberatung“, wobei die allgemeine Studienberatung Informationsvermittlung und Beratung über Studieneignung und pädagogische und psychologische Einzelberatung bei persönlichen Schwierigkeiten umfaßt.<sup>2</sup> Die Rückkoppelung der Ergebnisse und Erfahrungen der Studienberatung an die Hochschule ist vorgesehen, aber ohne wissenschaftliche Aufbereitung der Daten, sondern nur im Sinne von „Weitergabe und Anregung“. Ferner wird eine intensive *Kooperation* mit anderen Beratungseinrichtungen, z. B. der Schulberatung, insbesondere aber der Berufsberatung, empfohlen.

Es ist also festzustellen: Begründung für die Beratung ist die zunehmende Differenzierung des Studienangebots und das Problem der *Überfüllung* der Hochschule.

*Ziel* der Beratung ist entsprechend die optimale Nutzung des differenzierter werdenden Hochschulangebots und damit eine optimale Nutzung der Hochschulkapazität angesichts des NC. Zwar nicht explizit, aber durch die Erwähnung der Zusammenarbeit mit der Bundesanstalt für Arbeit implizit, wird ein weiteres Beratungsziel nahegelegt: Die größtmögliche Berücksichtigung des zu erwartenden Bedarfs auf dem *Arbeitsmarkt*.

Diese Ziele sollen erreicht werden durch eine Beratung, die sich inhaltlich vorwiegend befaßt mit Informationsvermittlung und diagnostischer Beratung. Darüber besteht Einigkeit bei allen Entwürfen, ebenso über die Notwendigkeit der Zusammenarbeit mit der Bundesanstalt für Arbeit. Etwas zögernd wird auch eingebracht, daß zur Studienberatung gehört:

- Beratung bei persönlichen Schwierigkeiten
- Rückkoppelung der gewonnenen Daten an die Hochschule als Beitrag zur Studienreform.

Initiativen auf Bundesebene haben weitgehend Empfehlungscharakter. Es ist deshalb interessant zu sehen, inwieweit diese Empfehlungen in die Hochschulgesetzgebung der Länder eingeflossen sind.

### 1.3.2. Gesetzgebung auf Länderebene

Wie oben erwähnt, erscheinen in den Hochschulgesetzen der Länder Regelungen über allgemeine Studienberatung seit 1970, und zwar der Reihenfolge nach in Nordrhein-Westfalen im April 1970, in Hessen im Mai 1970, in Rheinland-Pfalz im Dezember 1970, im Saarland im Juli 1971, in Schleswig Holstein im Mai 1973, in Baden-Württemberg im Juli 1973, in Bayern im Dezember 1973, in Berlin im November 1974. In Hamburg und Niedersachsen ist in den gülti-

gen Hochschulgesetzen Studienberatung nicht erwähnt; in Bremen schreibt die vorläufige Universitätsverfassung von 1972 Studienberatung als dezentrale Fachberatung in den Studienbereichen fest.

Der Aufgabenbereich ist in den Ländergesetzen entweder sehr allgemein gehalten oder weniger umfassend als in der Gesetzgebung des Bundes. So wird einfach von einer „studienbegleitenden Beratung“ (Schleswig-Holstein) oder „umfassender Studienberatung“ (Saarland) gesprochen. Zum Teil werden neben allgemeinen Formulierungen der Beratungsaufgabe einzelne Aspekte gesondert hervorgehoben. So wird im Hessischen Hochschulgesetz die *Effizienz* des Studiums selbst angesprochen „Sie (die Studienberatung) soll Wege und Möglichkeiten aufzeigen, wie das gewählte Studium sachgerecht durchgeführt und ohne Zeitverlust abgeschlossen werden kann“. Die Funktion der Einbindung in die *Studienreform* wird nur in Baden-Württemberg angedeutet „Sie (die Studienberatung) unterstützt die ständigen Einheiten für Forschung und Lehre und die Fachbereiche“. Den Aspekt der *Arbeitsmarktlage* erwähnen Schleswig-Holstein und Rheinland-Pfalz: „Studenten und Studienbewerber sind an Hand von Bedarfsprognosen eingehend über die Berufsaussichten zu informieren“ (Rheinland-Pfalz). Ähnlich heißt es in Nordrhein-Westfalen „Die Hochschule hat die Studenten ... in allen Angelegenheiten des Studiums unter Berücksichtigung der Berufseignung und des in den einzelnen Fächern zu erwartenden Bedarfs an wissenschaftlich ausgebildeten Kräften zu beraten.“

Implizit ist der Aspekt der berufsbezogenen Beratung in allen Hochschulgesetzen der Länder enthalten, weil – bis auf Nordrhein-Westfalen mit dem einzigen Hochschulgesetz, das den berufsbezogenen Aspekt in der Studienberatung direkt erwähnt – ein Passus über die Zusammenarbeit mit der Berufsberatung erscheint. In Baden-Württemberg wird außerdem die Zusammenarbeit mit der *Bildungsberatung* in der Schule durch das Gesetz festgeschrieben.

## 1.4. Die gegenwärtige Situation der Studienberatung

### 1.4.1. Bestandsaufnahme

Es ist festzustellen, daß es inzwischen an fast allen Hochschulen Beratungseinrichtungen für Studenten gibt. Die Tendenz, neue Stellen einzurichten, ist weiter steigend. Organisatorisch sind sie teils den *psychiatrischen bzw. psychosomatischen Kliniken*, teils den *Studentenwerken*, teils unmittelbar dem Rektor der Universität zugeordnet, und in einem zu vernachlässigenden kleinen Prozentsatz wird Beratung von den psychologischen Instituten durchgeführt. Es setzt sich in der organisatorischen Zuordnung ein Trend fort, der sich schon Anfang der siebziger Jahre abzeichnete. Nach einer Erhebung von RAUSCH (1973) waren zwischen 1971 und 1972 die Zahlen der Beratungseinrichtungen in Kliniken gleichgeblieben (11), die Einrichtungen an Studentenwerken waren von 12 auf 16 gestiegen, während die universitätsunmittelbaren Einrichtungen sich

fast verdoppelt hatten (von 7 auf 13). Inzwischen ist die Anzahl der Beratungseinrichtungen in Kliniken zurückgegangen, in Studentenwerksstellen konstant geblieben; die universitätsunmittelbaren Einrichtungen nehmen weiter zu.<sup>3</sup> Diese Entwicklung ist aus dem vorher Gesagten verständlich (s. Kap. 1.3): Studentenberatungsstellen einzurichten ist seit 1970 in zunehmendem Maße Pflicht der Hochschulen.

Mit der Übernahme der Beratungsaufgaben durch die Universität selbst ist eine deutliche Akzentverschiebung des Beratungsangebotes verbunden: Liegt der Beratungsschwerpunkt der Kliniken und Studentenwerke eindeutig bei *psychotherapeutischer Beratung*, so werden zumindest die neuen Einrichtungen der Universitäten vorwiegend für *Informationsvermittlung* ausgerüstet. *Integrative* oder *kooperative Beratungssysteme* wie in Bochum, Bielefeld, Hamburg, Heidelberg, Saarbrücken, die Informationsvermittlung, Diagnostik, therapeutische Beratung und teilweise auch *Institutionsberatung* anbieten, bestehen zur Zeit noch fort; die wenigsten sind aber nur institutionell abgesichert.

Die Ausrichtung auf Informationsvermittlung zeigt sich etwa in Nordrhein-Westfalen deutlich, wo an den neu gegründeten Gesamthochschulen jeweils Juristen, Theologen, Sozialwissenschaftler und Philologen mit der Errichtung von Studienberatungsstellen betraut wurden, also Personen, die schon von ihrer Ausbildung her nicht in der Lage sind, schwerpunktmäßig psychologisch-therapeutische Beratung anzubieten.

#### 1.4.2. Modellversuche zur Studienberatung

Trotz der hiermit erkennbaren Tendenz von staatlicher Seite, die Studienberatung als Informationsvermittlung zu institutionalisieren, bleibt die Frage offen, welches der „effektivste“ Beratungsansatz ist. Diesem Sachverhalt trägt die Durchführung von *Modellversuchen* in Baden-Württemberg, im Saarland und in Hessen Rechnung, an deren Finanzierung sich der Bund beteiligt.

In Baden-Württemberg wird ein Beratungs- und Informationszentrum (BIZ) eingerichtet, das für alle Einrichtungen der integrierten Gesamthochschulregion zuständig ist. Es versorgt die Studenten mit Informationsmaterial und mit Beratung in Studienfragen und — begrenzt — auch in psychosozialen Fragen. Der Beratungserfolg wird empirisch untersucht. Die Erfahrungen im BIZ werden in die Gesamthochschulplanung eingebracht und schließen die Erarbeitung eines Ausbildungskonzeptes für Studienberater ein (Gesamthochschulmodellversuch Karlsruhe/Pforzheim 1974).

Im Gesamthochschulsystem Mannheim wird schwerpunktmäßig eine Kooperation der Beratung zwischen Schule, Hochschule und Bundesanstalt für Arbeit erprobt (Modellversuche im Hochschulbereich 1973).

In Saarbrücken läuft seit 1973 der Modellversuch einer Beratung im „*integrierten Verbund*“. Die Universität bietet dort an: Studienunterstützende Beratung (Fachberatung) sowohl zentral im Büro für Studienberatung als auch dezentral in den Fachbereichen. Ferner psychologische Diagnostik, Beratung bei persön-



lichen Problemen und — in einer organisatorisch unabhängigen universitäts-unmittelbaren Einrichtung — psychologisch-therapeutische Beratung. Enge *Kooperation* besteht mit der Bundesanstalt für Arbeit und den Beratungsdiensten in den Schulen. Die Forschungsstelle Studienberatung ist für die wissenschaftliche Begleitung des Modellversuchs zuständig und erstellt wissenschaftliche Analysen zur Studiensituation (s. AUGENSTEIN 1974).

Bei dem landesweit angelegten Modellversuch „Kooperationssystem Studienberatung“ in Hessen geht es vor allem um die Effizienz der *Rückkoppelung* von Daten aus der Studienberatung für die *Studienreform* („Kooperationssystem Studienberatung“ 1974). Dabei werden als Teilprojekte dieses Modellversuchs an allen Universitäten Hessens verschiedene Beratungsschwerpunkte angeboten, die zentral koordiniert und ausgewertet werden.

### 1.4.3. Realität der Studienberatung

Zusammenfassend ist zu sagen: Das scheinbar günstige Bild, daß an fast allen Universitäten Beratungsstellen bestehen, sollte nicht darüber hinwegtäuschen, daß eine wirksame Praxis der Studienberatung noch am Anfang steht. Die Hoffnungen, die sich die Studenten über die Wirksamkeit der Studienberatung zur Unterstützung ihrer *emanzipatorischen* Bestrebungen gemacht haben, sind nicht erfüllt worden. Ebenso wenig sind die anfangs hoch gesteckten Erwartungen der Bildungspolitiker, mit Studienberatung die Mängel der *Bildungsplanung* zu beseitigen oder doch mildern zu wollen, in Erfüllung gegangen (s. Bericht der Bundesregierung von 1970). Gründe dafür sind:

- Das eklatante Mißverhältnis zwischen Zahl der Studenten und Beratern (nach Ermittlungen der Verfasser betreuen gegenwärtig 140 Studienberater 660 000 Studenten) läßt jedes Beratungssystem unwirksam werden.
- Die Beratungsstellen, die sich nur mit Informationsvermittlung befassen, können selbst diese Ansprüche nicht erfüllen. Sie verfügen meist weder über ausreichende Beratungsunterlagen noch finden sie die Zeit, die Informationen schriftlich oder in Beratungsgesprächen und Gruppenveranstaltungen so zu vermitteln, daß sie in spürbarem Maße *prophylaktisch* wirksam werden könnten. Die therapeutischen Beratungsstellen werden, da sie völlig überlaufen sind und Forderungen nach neuen Stellen in letzter Zeit vermehrt abgelehnt werden, zu psychischen Notfallambulanzen.
- Eine von Fachleuten und Politikern gleichermaßen anerkannte *Beratungskonzeption* besteht nicht. Das betrifft sowohl die *Beratungsmethoden* als auch die *Ziele*. Die Bildungspolitiker wollen mit der Studienberatung die *Hochschulkapazität* besser ausnutzen, und es besteht immer noch weithin der Glaube, dies könne ausreichend geschehen durch intensive *Informationsvermittlung* über das *differenzierte Ausbildungssystem* und die *Arbeitsmarktlage*. Demgegenüber hat sich in der Praxis *integrierter* Beratungsstellen immer wieder gezeigt, daß ein großer Teil der Studenten auf diese Weise gar nicht zu erreichen ist, sondern daß die ganze Person des Ratsuchenden in den

Beratungsprozeß miteinbezogen werden muß. Das Eintreten für die Erhaltung des therapeutischen Beratungsangebotes bzw. für die Erhaltung integrierter Beratungssysteme ist auch bei dieser — unseres Erachtens zu engen — Zielsetzung der Kapazitätsausnutzung unumgänglich. Der Modellversuch in Saarbrücken scheint diese Erfahrung neuerlich zu bestätigen.

- Abgesehen von den laufenden *Modellversuchen* wird den Beratungsstellen gar nicht oder nur in völlig unzureichendem Maße die Möglichkeit zur *wissenschaftlichen Auswertung* der Erfahrungen gegeben. Das macht es den Beratern unmöglich, die Effizienz der Beratungsmethoden zu überprüfen und zu verbessern. Insbesondere wird dadurch eine konkrete Analyse der Zusammenhänge zwischen objektiven *Studien- und Lebensbedingungen* und Störungen der Studenten (z. B. erhöhte Prüfungsangst in bestimmten Studiengängen), die Voraussetzung für eine gezielte *Systemberatung* wären, unterbunden. So verstandene Studienberatung berät einseitig auf die bestehenden Bedingungen der Hochschule hin ohne Einflußmöglichkeiten auf die *Studienreform*, wie es in den Gesetzesentwürfen immer wieder zumindestens angedeutet wird (s. HRG, KMK-Papier). Bei den sich verschärfenden Studienbedingungen erlebt der Berater seine tägliche Beratungspraxis als Faß ohne Boden, und er muß sich fragen, welche Effizienz eine solche Beratung haben kann und wem sie dient.

## 1.5. Perspektiven

Der eklatante *Beratungsnotstand* und die Unsicherheit darüber, was Beratung gegenwärtig bewirkt und was sie bewirken soll, läßt bei den Beratern ein immer größeres Unbehagen aufkommen. Sie sehen mit Sorge einer Entwicklung des Beratungswesens entgegen, das das Interesse der Ratsuchenden immer mehr aus dem Auge verliert. In dieser Situation haben sich Studienberater zusammen mit Beratern in der Schule und Beratern in der Bundesanstalt für Arbeit zu *gewerkschaftlichen Arbeitsgruppen* „Berater im Bildungsbereich“ bei ÖTV und GEW zusammengeschlossen.<sup>4</sup>

Aus der Erfahrung und Analyse der gegenwärtigen Praxis heraus ergeben sich für die Berater Ansprüche an ein funktionsfähiges Beratungssystem, die KÖHLER (1973) prägnant zusammengefaßt hat:

- Beratung muß mehr sein als Anpassung an vorgegebene Strukturen der Ausbildungssysteme und des Arbeitsmarktes.
- Beratung darf sich nicht nur auf Symptome und Folgen der Ausbildungssysteme ausrichten; die Untersuchung der Ursachen und deren Beseitigung gehören dazu.
- Beratung kann nicht unparteiisch sein.
- Beratung muß die Bedingungen des Arbeitsmarktes den Ratsuchenden transparent machen. Sie darf keine falsche Planmäßigkeit der Arbeitsmarktentwicklung vortäuschen.

Für die Organisation von Beratungssystemen fordern die gewerkschaftlich organisierten Berater daher (Plattform 1973; Forderungskatalog 1973):

- Beratung muß so organisiert sein, daß sie eine größtmögliche *Autonomie* gegenüber der Institution hat, in deren Auftrag sie berät.<sup>5</sup>
- In allen Beratungssystemen soll die *Mitbestimmung* aller Beteiligten (Berater, Ratsuchende, Träger) gewährleistet sein.
- *Kooperative* und tendenziell *integrative Beratungsmodelle* sind bisher auf Initiative von Beratern selbst entwickelt worden, wobei die Trägerinstitutionen zunehmend kritisch auf solche Modelle reagieren. Als Entscheidungshilfe sollen Modellversuche durchgeführt werden, deren Effektivität wissenschaftlich und, über die bisherige Praxis hinausgehend, gesellschaftspolitisch kontrolliert werden.
- Entwicklung von sinnvollen *Ausbildungsgängen* für Berater. Während einer solchen Ausbildung soll der angehende Berater lernen, wissenschaftliche Methoden der Informationsvermittlung anzuwenden, die gesellschaftliche Funktion von Beratung kritisch zu reflektieren und Mißbrauch aufzudecken und zu verhindern. Denn „*emanzipatorische Beratung* ist nur durch emanzipierte Berater möglich“ (Forderungskatalog 1973).

## Anmerkungen

<sup>1</sup> Der Text des HRG in der Fassung, wie sie vom Bundestag am 12.12.1974 in 3. Lesung verabschiedet wurde, lag bei Redaktionsschluß noch nicht vor.

<sup>2</sup> Die Frage psychotherapeutischer Beratungsstellen wird im KMK-Papier ausdrücklich nicht behandelt.

<sup>3</sup> Genau vergleichbare Statistiken zur ersten Untersuchung liegen nicht vor. Die Daten beruhen auf der Statistik von LINDIG (1973) sowie eigenen Ermittlungen.

<sup>4</sup> Die gemeinsame konstituierende Sitzung fand im Oktober 1973 in Fulda statt.

<sup>5</sup> In der gegenwärtigen Situation würde das für die Studienberater bedeuten, sich dafür einzusetzen, daß Studienberatungsstellen zentrale Einrichtungen mit eigener Satzung werden. Als Fernziel allerdings ist die institutionelle Trennung von Bildungs-, Berufs- und Arbeitsberatung aufzuheben „zugunsten einer selbstverwalteten Beratung, die Arbeitsmarkt-, Arbeitsplatz-, Berufs- und Ausbildungssituation kritisch untersucht und darstellt“ (GEW 1974).

## Literaturverzeichnis

- ARGELANDER, R., 1973. Zur Arbeitssituation in der psychotherapeutischen Studentenberatung. In: stud. politik, Heft 6/7, hrsg. von der Friedrich-Ebert-Stiftung, Bonn.
- AUGENSTEIN, H., und REDELBERGER, M., 1973. Studienberatung als Institution, in: stud. politik, Heft 6/7.
- AUGENSTEIN, H., 1974. Studienberatung. Das traditionelle Beratungssystem hat sich nicht bewährt, in: Analysen, Heft 12.
- Ausführlicher in: Modell einer integrierten Studienberatung an der Universität des Saarlandes. Tätigkeitsbericht über die Aufbauphase, Juni 1974.
- AURIN, K., GAUDE, P., ZIMMERMANN, K. (Hrsg.), 1973. Bildungsberatung. Perspektiven ihrer Entwicklung in der BRD. Frankfurt.

- Ausschuß für Bildung und Wissenschaft, Antrag zu dem von der Bundesregierung eingebrachten Entwurf eines Hochschulrahmengesetzes. Drucksache 7/2844 des Deutschen Bundestages, 22. 11. 74.
- BECKMANN, D., MOELLER, L., RICHTER, H. E., SCHEER, J., 1971. Studenten über sich selbst, ihre Arbeit und die Universität, in: Analysen, April, 8.
- Bildungsbericht 1970 — Bericht der Bundesregierung zur Bildungspolitik. Bonn 1970.
- Bund-Länder-Kommission für Bildungsplanung, Bildungsgesamtplan, Bonn 15. 6. 1973. Beratung im Bildungswesen, S. 79—82.
- DAHRENDORF, R., 1965. Arbeiterkinder an deutschen Universitäten. Tübingen.
- ECKSTEIN, B., 1972. Hochschuldidaktik und gesamtgesellschaftliche Konflikte. Frankfurt.
- Forderungskatalog der Gewerkschaftlichen Arbeitsgruppe ÖTV/GEW „Beratung im Bildungsbereich“, Oktober 1973. Dieser Forderungskatalog wurde erstellt für die bildungspolitische Konferenz 1973 des DGB.
- Gesamthochschulmodellversuch Karlsruhe/Pforzheim, Sachstandsbericht: 1. Halbjahr 1974.
- GEW, Protokoll der Sitzung der gewerkschaftlichen Arbeitsgruppe „Berater im Bildungsbereich“ vom 29. 1. 1974.
- Hochschulrahmengesetz. Regierungsentwurf eines Hochschulrahmengesetzes, beschlossen vom Bundes-Kabinett am 29. August 1973.
- HÖRNIG-EICHLER, S., 1973. Studentenberatung — Historische und internationale Entwicklung, in: stud. politik, Heft 6/7.
- HUBER, L., 1974. Studienberatung, in der Reihe: Hochschuldidaktische Stichworte, Hrsg.: IZHD, Hamburg.
- KATH, G., 1964. Das soziale Bild der Studentenschaft in Westdeutschland und in Berlin. Bonn.
- KÖHLER, G., 1973. Beratung zwischen Anpassung, Aufklärung und Veränderung, in: stud. politik, Heft 6/7.
- „Kooperationssystem Studienberatung“. Geschäftsordnung für den Modellversuch. Erlaß vom 15. 3. 1974 — VD 3 — 905/531 — 57 —.
- KMK. Beratung in Schule und Hochschule, Beschluß der KMK vom 14. 9. 1973.
- Konzeptentwurf zur Studienberatung, vorgelegt vom Studienbüro der Ruhr-Universität Bochum und der Berufsberatung für Hochschüler des Arbeitsamtes Bochum, 1972 (hektogr.).
- LEUZE, A., 1973. Therapeutische Methoden an den psychotherapeutischen Beratungsstellen der BRD, in: stud. politik, Heft 6/7.
- LINDIG, U., „Beratungsstellen für Studenten an Westdeutschen Universitäten“ (allg., ärztl., therapeut. — keine Studienfachberatung), Stand 1. 7. 1973 (hektogr.).
- MAHLER, E., 1971. Psychische Konflikte und Hochschulstruktur. Frankfurt.
- Modellversuche im Hochschulbereich. Informationen für die Hochschulen zur Antragstellung 1974 der Bund-Länder-Kommission für Bildungsplanung, 8. 10. 1973.
- MORGENSTERN, W. R., 1973. Pathographie eines Weges ins Ungewisse — Von der Schulbank in den Hörsaal, in: stud. politik, Heft 6/7.
- PEISERT, H., 1967. Soziale Lage und Bildungschancen in Deutschland. München.
- PICHT, G., 1965. Die deutsche Bildungskatastrophe, München.
- Plattform der Gewerkschaftlichen Arbeitsgruppe ÖTV/GEW „Berater im Bildungsbereich“, 1973 (internes Arbeitspapier).
- RAUSCH, I. Die Entwicklung der Studentenberatungsstellen in den Jahren 1972 und 1973 hinsichtlich organisatorischer Zuordnung, Finanzierung und Therapieangebot. (Unveröffentl. Untersuchung.)
- SATERDAG, H., 1971. Gruppenwahrnehmung in der Interaktion zwischen Professoren, Assistenten und Studenten. In: studentische politik, Heft 5.
- SCHILLING, R., KREJCI, E., SCHLIEFFEN, H., 1973. Psychotherapeutische Beratung im Hochschulbereich. Überlegungen zu Situation und Standort, in: stud. politik, Heft 6/7.

- SCHRAML, W., 1965. Psychohygiene an der Hochschule. In: 1. Kolloquium über studentische Gesundheitsfragen, hrsg. vom VDS.
- ZIOLKO, H. U., 1969. Psychische Störungen bei Studenten. Symposium vom 22. bis 24. März 1968 in Berlin. Stuttgart.

## 2. Kontinuierliche Begleitung und Kooperation: Grundgedanken eines Modells zur Studienberatung

### 2.1. Vorüberlegungen

Probleme des Hochschulzugangs (Numerus Clausus, Wartezeiten, „Parkstudium“) und des Studienablaufs (Fachwechsel, Studienabbruch, überlanges Studium), die in den vergangenen Jahren bei ständig steigenden Abiturientenzahlen (= Studierwillige) immer akuter wurden, haben eine Reihe von Aktivitäten zur Bewältigung dieser Situation ausgelöst. Neben der Neueinrichtung von Ausbildungsgängen als echte Alternativen zum Hochschulstudium wird vor allem eine Intensivierung der Beratung angestrebt, um durch das Bereitstellen von Orientierungshilfen Fehlentscheidungen zu reduzieren und vorhandene Kapazitäten auszunutzen.

So wurde in Baden-Württemberg ab 1971 durch die Neueinrichtung von Bildungsberatungsstellen schwerpunktmäßig in Universitätsstädten eine weitere Beratungsinstanz neben die bereits arbeitenden Beratungsdienste (Berufsberatung für Abiturienten und Hochschüler; Studienberatung der Hochschulen) gestellt. Dies geschah aus der Notwendigkeit heraus, die Abiturienten- und Studentenberatung als Teil der komplexen Einheit Bildungsberatung zu intensivieren.

Die Erfahrungen der Vergangenheit haben jedoch gezeigt, daß konventionelle Studienberatung (einmalige allgemeine Studienberatung und/oder Fachberatung beim Übertritt von der Schule in die Hochschule) Fehlentscheidungen nicht verhindern konnte. Die Ursachen sind nicht nur in der unzureichenden personellen Kapazität der Beratungsdienste zu suchen, sondern sind vor allem auch auf die der Problemstellung häufig nicht angemessene Beratungsstrategie zurückzuführen. Einmal kann bei einem einmaligen Beratungskontakt der Prozeßcharakter einer Entscheidung nicht berücksichtigt werden, zum anderen machen gerade solche Abiturienten und Studenten, die von ihrer Persönlichkeitsstruktur her als potentielle Studienabbrecher oder Studienfachwechsler anzusehen sind, von dem Beratungsangebot keinen Gebrauch, oder das eigentliche Anliegen (z. B. Unsicherheit über einen geplanten Ausbildungsweg) kann bei einem einmaligen Beratungskontakt nicht artikuliert werden.

## 2.2. Problemstellung

Die Bildungsberatungsstelle Ulm/Donau wurde 1971 mit der Aufgabe betraut, ein Beratungsmodell zu konzipieren, bei dem der Realisierung der folgenden drei Forderungen entscheidende Bedeutung zukommt:

a) Studienberatung soll sich als kontinuierlich begleitende Maßnahme dem Prozesscharakter der Studienwahl anpassen und möglichst frühzeitig bereits in der Sekundarstufe II einsetzen. Eine einmalige Beratung unmittelbar im Zusammenhang mit dem Abitur erfolgt zu spät, weil die dann zu treffende Entscheidung sorgfältig vorzubereiten ist und sich erst nach einer längeren Entwicklung vollzieht. Es ergeben sich daraus folgende Beratungsphasen:

- Studienvorbereitende Maßnahmen (Sekundarstufe II)
- Studienentscheidungshilfen (Übergang Schule — Hochschule)
- Studienbegleitende Maßnahmen (Hochschule)

b) Wie bei anderen Aufgaben der Bildungsberatung in Baden-Württemberg steht Beratung nicht nur auf Anfrage zur Verfügung, sondern wird an die betroffene Personengruppe herangetragen. Darüber hinaus ist die Beratung möglichst breit anzulegen, d. h. es ist nicht nur die gesamte Schülerpopulation der Region zu erfassen, sondern es sind auch nach Möglichkeit alle relevanten Beratungsaspekte (Schullaufbahn, Beruf, Studium, allgemeine Lebenshilfe usw.) anzubieten.

c) Da die Abdeckung des gesamten Beratungs-Spektrums nur durch die Zusammenarbeit mit anderen Beratungsstellen ermöglicht werden kann, ist eine (nach Möglichkeit institutionalisierte) Kooperation mit anderen Beratungsdiensten anzustreben. Insbesondere sind hier zu nennen: Berufsberatung der Arbeitsverwaltung, hochschulinterne Studienberatung, psychotherapeutische Beratungsstellen, kommunale und kirchliche Beratungsstellen usw.

## 2.3. Aufriß eines Organisationsschemas

### 2.3.1. Studienvorbereitende Maßnahmen

Das Beratungsprogramm beginnt in den 11. Klassen der Gymnasien, da auf dieser Jahrgangsstufe oft bereits studienbezogene Vorentscheidungen (Fächer-, Kurswahl) getroffen werden müssen. Die Beratung sollte im Regelfall auf validen psychologischen Befunden hinsichtlich Interessen, Motivation, Begabung u. a. gegründet sein. Diese Befunde werden im Rahmen von Gruppenuntersuchungen in den Schulen erhoben. Die sich in den 11. Klassen anschließenden Einzelberatungen sollen einmal die weitere schulische Laufbahn angehen, zum anderen eine erste Orientierung über die nachschulischen Pläne ermöglichen. In Gruppeninformationsveranstaltungen werden weitere Orientierungshilfen angeboten.

Mit einer ergänzenden psychodiagnostischen Untersuchung wird das Programm

in der 12. Klasse fortgesetzt, in Gruppenveranstaltungen werden Informationen über Hochschulzugang und Hochschulstudium konkretisiert, in Einzelgesprächen werden Schüler auf ein beabsichtigtes Fachhochschulstudium vorbereitet.

Als Abschluß der vorbereitenden Maßnahmen wird allen Schülern des Abiturjahrgangs ein zusammenfassendes Gespräch angeboten (Abiturientenberatung). Damit ist die vorbereitende Phase abgeschlossen.

### *2.3.2. Studienentscheidungshilfen*

Unmittelbar vor oder nach Ablegen der Reifeprüfung soll die individuelle Situation des Abiturienten in dem Spannungsfeld Abiturnote, Hochschulzulassung, Berufschancen mit und ohne Studium, Berufsprognose usw. zum Anlaß genommen werden, konkrete Hilfen anzubieten bei grundsätzlichen Fragen über Aufnahme oder Nichtaufnahme eines Studiums, Bewerbungsmodalitäten, sinnvollem Einsatz von Wartezeiten usw.

### *2.3.3. Studienbegleitende Maßnahmen*

Auftretende Probleme im Verlaufe des Studiums, die zu Studienabbruch, -fachwechsel etc. führen können, sind nicht ausschließlich auf Mängel in der Vorbereitung dieser Ausbildungsphase zurückzuführen. Persönliche Probleme erwachsen in gleichem Umfange aus der aktuellen Situation. Das studienbegleitende Beratungsangebot für die Hochschuleinrichtungen der Region Ulm muß deshalb in stärkerem Umfange auch therapeutische Aspekte berücksichtigen. Bei den an diesen Hochschuleinrichtungen Immatrikulierten ist zwischen zwei Gruppen zu unterscheiden: Die eine Gruppe setzt sich zusammen aus ehemaligen Schülern, die bereits im Rahmen des studienvorbereitenden Programms betreut wurden (Statistiken der Hochschulregion besagen, daß etwa die Hälfte der Studierenden aus der Region stammt), die andere Gruppe Studierender dürfte hinsichtlich ihrer Studienvorbereitung sehr heterogen sein. Das Beratungsangebot besteht jedoch für beide Gruppen, wird jedoch nicht – wie in den Schulen – so unmittelbar an die Studenten herangetragen.

### *2.3.4. Kooperationspartner*

Die Aufgaben der einzelnen Beratungsschritte sind von ihrer Heterogenität her von einer einzelnen Beratungsinstanz nicht zu bewältigen. Eine Zusammenarbeit ist grundsätzlich erforderlich mit der/den

*Berufsberatung für Abiturienten und Hochschüler*

– in allen Fragen der Studien- und Berufswahl

– auf allen Klassenstufen der Sekundarstufe II

– im Tertiärbereich

*Studienberatung der Hochschuleinrichtungen*



- bei Fragen des Hochschulzugangs
- der fachlichen Information
- Psychotherapeutischen Beratungsstellen*
- bei persönlichen Krisen

Diese Kooperation sollte nach Möglichkeit auf der Grundlage rechtsgültiger Vereinbarungen erfolgen, Zielvorstellung ist die Schaffung einer integrierten Beratungsinstanz mit einem umfassenden Beratungsprogramm.

## 2.4. Realisierung

Die Bildungsberatungsstelle Ulm begann 1972 — bei anteiliger Finanzierung des Bundesministeriums für Bildung und Wissenschaft — mit der Realisierung des vorher skizzierten Konzepts.

Vom Schuljahr 1972/73 an wurde der erste Schülerjahrgang von der 11. Klasse an kontinuierlich betreut. Dieser Jahrgang legt(e) im Frühsommer 1975 die Reifeprüfung ab. Im Verlaufe der Sekundarstufe I haben die Schüler das Programm studienvorbereitender Maßnahmen durchlaufen und mehrheitlich an der abschließenden Studienberatung teilgenommen. Diese Abschlußberatung wurde z. T. als Tisch-an-Tisch-Beratung von Berufsberater und Bildungsberater durchgeführt. Nach Abschluß der schulischen Beratungsphase kann auf Grund der Erfahrungen sowohl der Beratenen als auch der Berater eine erste Bestandsaufnahme erfolgen.

Parallel zum schulischen Regelprogramm führt die Beratungsstelle allgemeine Studienberatung, vor allem jedoch psychologische Beratungen für Studierende der Hochschulregion Ulm durch und arbeitet dabei eng mit anderen Beratungsinstanzen zusammen. Es besteht eine Vereinbarung zwischen Hochschulregion und Bildungsberatungsstelle über die Kooperation im Beratungswesen; die Zusammenarbeit von Schule, Bildungsberatung und Berufsberatung ist in Baden-Württemberg zwischen Kultusministerium und Landesarbeitsamt geregelt.

Eine Zielvorstellung des Beratungsmodells allerdings, irrationale Entscheidungsmotive zu reduzieren und damit auch zu einer Reduzierung der Studienabbrecher- und Studienfachwechslerquoten beizutragen, muß heute wegen der übergewichtigen Bedeutung der Abiturnote als Kriterium der Studienwahl wesentlich pessimistischer beurteilt werden.

### 3. Konzeption eines Beratungssystems für Abiturienten und Studenten

#### 3.1. Einleitung

Über die Notwendigkeit, die Studienberatung in der Bundesrepublik Deutschland zu intensivieren, sind sich Experten und Bildungspolitiker weitgehend einig. Weniger Einmütigkeit herrscht dagegen über das *Wie* der Studienberatung und das *Wozu*, etwa die Priorität der Beratungsziele, und die damit zusammenhängende Frage nach den *Ursachen* der heute vielfach beklagten Studienschwierigkeiten. Das Thema „Studienberatung“ ist interessant und brisant zugleich, prallen doch die Erwartungen (der Studienbewerber bzw. Studenten) einerseits und die realen Gegebenheiten für eine gezielte Studien-/Berufsberatung (durch die bestehenden Institutionen) andererseits in der Hochschulwirklichkeit oder auch in deren Vorraum hart aufeinander. Der im Bericht des Arbeitskreises „Hochschulgesamtplan“ beim Kultusministerium Baden-Württemberg (1967) vorgeschlagene *dreifache* Ansatz desiderabler Studienberatung, nämlich Beratung und Lenkung innerhalb des Gymnasiums (auf der Sekundarstufe II), in der Übergangsphase zwischen Abitur und Studienaufnahme (propädeutische Lenkurse) sowie innerhalb der Hochschule selbst (also während des eigentlichen Studienverlaufs), kann als nach wie vor gültige Ausgangsbasis im Hinblick auf die Neukonzeption der Studienberatung angesehen werden. Das hier dargestellte Beratungsmodell für Abiturienten und Hochschüler wurde seinerzeit im Auftrag des Kultusministeriums Baden-Württemberg von einem Expertenteam unter Leitung des Verfassers (vgl. HELLER u. a. 1969) erarbeitet und bildete u. a. die Grundlage für den seit 1972/73 in Ulm laufenden Modellversuch (vgl. den vorangehenden Beitrag in Kap. 2 dieses Abschnittes), der vom Bundesminister für Bildung und Wissenschaft finanziell gefördert wird. Die nachstehende – stark gekürzte – Wiedergabe des Modellentwurfs und seiner Implikationen soll die theoretische Diskussion um eine aufgabengerechte Studienberatung und ihre organisatorische und bildungspolitische Realisation gleichermaßen fördern. Insofern knüpft dieser Beitrag direkt an die in den voranstehenden Beiträgen von JÖHRENS & RAUSCH (vgl. Kap. 1.4 und 1.5) sowie von PFAU (vgl. Kap. 2.2 u. 2.3) erhobenen Forderungen nach einem kooperativen bzw. integrierten Studienberatungsmodell an.

Das Unbehagen über die derzeitigen Verhältnisse der Bildungsberatung ist – nicht nur in der Bundesrepublik – weit verbreitet. Daß zwischen erkannter

Notwendigkeit bildungspolitischer Entscheidungen (hier bezüglich der Studienberatung) und ihrer Umsetzung in das praktische Handeln sehr oft Jahre oder Jahrzehnte verstreichen, hängt meines Erachtens nur zum Teil von finanziellen Gründen ab. Sehr viel gewichtigere Bremsklötze sind oft die Institution gewordenen Wertungen, Einstellungen und Vorurteile (um ein Wort DAHRENDORFS aufzugreifen), ohne deren Abbau auch eine funktionsgerechte Studienberatung kaum eine Realisierungschance hat. Vordringlich erscheint eine rational und sachlich begründete Konzeption der Studienberatung, die individuellen und gesellschaftlichen Erfordernissen in einem ausgewogenen Verhältnis gerecht zu werden verspricht. Das hier beschriebene Modell stellt einen solchen Versuch dar. Seine relativ ausführlich gehaltene theoretische Fundierung (vgl. Kap. 3.2 u. 3.3) soll dabei der Gefahr begegnen, dieses oder ähnliche Modelle einseitig aktionistisch oder politisch umzufunktionieren. Andererseits verkennen wir nicht die gegenteilige Gefahr des Sich-Verlierens in die Unverbindlichkeit ungeprüfter Theorien und bloßer Spekulationen versus die Faszination starrer, ideologisch begründeter Positionen.

## 3.2. Notwendigkeit der Studienberatung

### 3.2.1. Sozioökonomischer Aspekt (Bedarfsorientierung)

Das Grundrecht auf Bildung, wie es verfassungsmäßig verankert ist, kann nicht ohne Bezug auf die Arbeitswelt von morgen, auf welche die Bildungsinstitutionen vorbereiten müssen, verwirklicht werden. Ausbildung hat nach RIESE (1967, S. 15) heute eindeutig Dualitätscharakter: Sie dient der *Erziehung* und *Formung* des Menschen, zugleich ist sie aber auch *Vorbereitung auf den späteren Beruf*, so daß Fragen der Arbeitsplatzbeschaffung, Bedarfsprognosen, kurz der Themenkreis von Angebot und Nachfrage, hier relevant werden. Engpaßsituationen auf dem Arbeitsmarkt können als Symptom dafür gelten, „daß die *traditionelle Form der Entscheidungsfindung* in Bildungs- und Berufswahl einer rasch wachsenden Wirtschaft nicht gerecht werden konnte“ (WIDMAIER 1966, S. 35).

Eine Steigerung der Abiturientenzahl zieht eine Erhöhung der Nachfrage nach akademischen Arbeitsplätzen nach sich. In dieser sich verändernden Situation muß speziell dem Abiturienten bei der Studienwahl geholfen werden. *Informationen über Beschaffenheit und Aussichten der einzelnen Studiengänge* dürften ein besseres Verhältnis von Angebot und Nachfrage an Studien- und Arbeitsplätzen nach sich ziehen. Die *ungleiche Verteilung* der Studierenden auf die einzelnen Fakultäten und das nachfolgende *Überangebot* bzw. der *Mangel* an Hochschulabsolventen einzelner Sparten könnten durch eine entsprechende informierende Studienberatung vermindert werden, da zukünftige Berufsaussichten erfahrungsgemäß bei der Studienwahl stark berücksichtigt werden. Die UNESCO hat in diesem Zusammenhang verschiedentlich auf die *Bedeutung der*

*Schullaufbahnberatung* hingewiesen, da sie eine Koordination von freier Studien- und Berufswahl einerseits und dem Bedarf der Gesellschaft andererseits ermögliche.

Neben der Ermittlung von Fähigkeiten und Begabungen wird in der Literatur und von erfahrenen Praktikern die Aufgabe der Beratung via *Information* von Eltern und Schülern bzw. Studenten über das Studium und die späteren Berufsaussichten betont. Ein Beschluß der Kultusministerkonferenz vom 10. 4. 1968 empfahl in diesem Sinne die Intensivierung der Berufsberatung in der Oberstufe der Gymnasien auf der Grundlage *differenzierter Bedarfsprognosen*. Valide Aussagen über den zukünftigen Bedarf an Akademikern können jedoch nicht aufgrund der augenblicklichen Situation, sondern nur mit Hilfe *systematischer Prognosen* gemacht werden. So ergab z. B. eine Untersuchung des Wissenschaftsrates, daß mehr Studienanfänger in Medizin gebraucht werden, um den Bedarf an Ärzten bis 1975 zu decken, während die Ärztekammer vor dem Medizinstudium gewarnt hatte, da ihrer Meinung nach viele Hochschulabsolventen nicht in der Lage sein würden, ihren Lebensunterhalt zu verdienen (vgl. EDDING 1964, S. 165). Inzwischen ist diese Streitfrage zu einem Problem der Studienfachkapazitäten geworden, wobei der Numerus Clausus *keine* sachangemessene Lösung darstellt.

Die Erfahrungen der Vergangenheit lehren freilich, daß auch wissenschaftliche Bedarfsprognosen nicht immer zutreffend waren. Vielfach stellten sich Bedarfs-schätzungen als zu vage heraus, um eine Hilfe bei der Anpassung an die Nachfrage des Arbeitsmarktes zu bedeuten (vgl. z. B. UNESCO 1965, S. 145). Der Wissenschaftsrat sieht Bedarfsprognosen als wertvolle Hilfe, nicht aber als ausreichende Grundlage für die geforderten Entscheidungen an, da seiner Meinung nach die derzeitigen Vorhersagemethoden nicht genügend treffsicher entwickelt seien und die Vielzahl der Studienfächer in keiner eindeutigen Beziehung zur noch größeren Zahl beruflicher Laufbahnen stünde. Nach FLOUD (1967, S. 64) ist die Vorhersage des Bedarfs an Arbeitskräften gewagt, solange technische Neuerungen ständig die Beschäftigungsstruktur in der Industrie verändern.

In der Zwischenzeit trat jedoch eine Beschränkung im Anspruch gegenüber derartigen Prognoseleistungen ein; zudem wurden die Methoden ständig verbessert. Im Auftrag des Wissenschaftsrates und der Deutschen Forschungsgemeinschaft ermittelte RIESE (a. a. O.) auf der Grundlage eines zunächst für die OECD entwickelten Modells den Bedarf an Akademikern in der Bundesrepublik Deutschland bis 1980. Ferner wurde das Institut für Arbeitsmarkt- und Berufsforschung (IAB) von der Bundesanstalt für Arbeit 1967 in Erlangen eingerichtet. Dieses Forschungsinstitut, das Ende der sechziger Jahre seine Arbeit aufnahm, hat zur Aufgabe, die gegenwärtigen und zukünftigen Entwicklungen auf der Angebots- und Nachfrageseite des Arbeitsmarktes zu bestimmen.<sup>2</sup> Im Mittelpunkt des Interesses steht hierbei das frühzeitige Erkennen *langfristiger Strukturschwächen* des Arbeitsmarktsystems, um der Bundesanstalt und den ihr unterstellten Berufsberatungsdiensten vorbeugende Maßnahmen auf der Angebotsseite und somit fundierte Beratungsunterlagen zu ermöglichen. Über die

verschiedenen methodischen Ansätze vgl. WIDMAIER (1966), v. RECUM (1969), HÜFNER (1970) u. a.; zur Kritik der „bürgerlichen Bildungsökonomie“ vgl. die Ausführungen von DÖRING in Kap. 4.1 des I. Abschnittes in diesem Handbuchband und die dort angeführte Literatur.

Allgemein werden bei den zu erwartenden Prognosen präzise Zahlenangaben jedoch selten sein, vielmehr werden *Tendenzantworten* überwiegen, da von den drei Merkmalen „hoher Genauigkeitsgrad“, „lange Prognoseperiode“ und „große Schichtungstiefe“ quantitative Prognosen meist nur zwei Kriterien enthalten können, wenn sie genügend sicher sein sollen. Statt isolierter Prognosen über den Bedarf in bestimmten Einzelberufen müssen Gesamtprogramme entworfen werden. Nur wenn die Forschung von Gesamtverhältnissen und Interdependenzen ausgeht, können bessere Aussagen über einzelne Berufsaussichten getroffen werden.

Aber auch Tendenzantworten ermöglichen bereits eine Information der Abiturienten und Studenten. Das Prinzip der negativen Auslese an der Hochschule und in der Praxis könnte weitgehend durch eine *aktive Beratung* der Studierenden bzw. Hochschulbewerber ersetzt werden. Eine gezielte Information über die Kapazität der einzelnen Fachbereiche und Disziplinen, insbesondere an den traditionellen Universitäten, führte so zur *Verminderung von Fehlinvestitionen im Hochschulwesen*, indem die Zahl der Studienwechsler und Drop-outs verringert würde (vgl. u. a. BARTENWERFER 1970). Informationen über die Entwicklung langfristiger Berufschancen erleichtern die Bildungs- und Berufswahl. Dies gilt auch im Hinblick auf die derzeitige prekäre Situation des Numerus Clausus für eine zunehmende Zahl von Studienfächern. Nach Auffassung des Wissenschaftsrates sollte soweit wie möglich die Zahl der Hochschulabsolventen mit der Nachfrage auf dem Arbeitsmarkt übereinstimmen; die *genaue Kenntnis der Bedarfslage* stellt somit eine *unabdingbare Voraussetzung* für eine gleichermaßen zeitgemäße wie erfolgversprechende *Studienberatung* dar (EDDING, a. a. O., S. 166). Von Interessengruppen unabhängige und umfassende Prognosen sind gerade dann nützlich, wenn an der *freien Entscheidung* im Studiengang festgehalten wird, damit der einzelne seinen Entschluß in Kenntnis der Situation, die ihn später erwartet, treffen kann.

### 3.2.2. Akademischer Aspekt (Studienschwierigkeiten und ihre Ursachen)

Das in den letzten Jahren sprunghaft angewachsene Interesse an weiterführender Bildung und die Bemühungen der Gymnasien, den Prozentsatz der vorzeitig Abgehenden zu verringern, hat zu einem erheblichen Andrang an den Universitäten und Hochschulen geführt, dessen Höhepunkt möglicherweise noch nicht einmal erreicht ist. Unter dieser Expansion, die sich rein äußerlich in überfüllten Hörsälen, Seminaren und Bibliotheken bemerkbar macht, haben Lehrkräfte und Studenten gleichermaßen zu leiden. DAHRENDORF weist in diesem Zusammenhang auf drei Symptome hin, die die Problematik des akademischen Studiums in der Bundesrepublik Deutschland kennzeichnen.<sup>4</sup>

Auffallend, wenn auch schwer erfaßbar, ist seiner Meinung nach die zum Teil *unzureichende Qualität der Kenntnisse der Hochschulabsolventen*. Ferner moniert er die fast schon selbstverständlich gewordene *Verlängerung der Studienzeit* über die laut Studien- bzw. Prüfungsordnung geforderte Dauer hinaus. So überschreiten z. B. die Anwärter für das Höhere Lehramt, aber auch Volkswirte u. a., ihre vorgeschriebene Studienzeit von 8 Semestern um 50 % und mehr, wobei sich noch eine negative Korrelation zwischen Examensnoten und Semesterzahl ergibt.<sup>5</sup> Das dritte besorgniserregende Symptom ist der *vorzeitige Abgang von der Universität*. So schließen von 10 bundesrepublikanischen Studenten nur 7, von 10 Studentinnen nur 5 ihr begonnenes Studium mit einem Staats- bzw. Universitätsexamen ab. Das bedeutet, daß ein Drittel aller Studienanfänger das Studium zu irgendeinem Zeitpunkt abbricht. Die Kultusministerkonferenz, die die Effizienz der Hochschulen unter dem Gesichtspunkt der verschiedenen Hochschultypen und Fächer für die sechziger und siebziger Jahre beurteilt hat, veröffentlichte dazu folgende Zahlen (nach HELLER u. a. 1969, S. 114).

Tabelle 1: Abschlußquoten der verschiedenen Hochschultypen und Studienfächer

Hochschultyp / Studienfach	Abschlußquoten in %
1. Universitäten / Techn. Hochschulen	64
Theologie	73
Kulturwissenschaften (ohne Volksschullehramt)	46
Rechts-, Wirtschafts- und Sozialwissenschaften	65
Medizin	80
Mathematik und Naturwissenschaften (einschl. Pharmazie)	75
Techn. Wissenschaften	64
Land- und Forstwissenschaften	91
Veterinärmedizin	81
2. Pädagogische Hochschulen	84
3. Kunst- und Musikhochschulen	80

Ähnlich berichtet RIEDER (1968) von 51 % Studienabbrechern und 49 erfolgreichen Lehramtskandidaten an Österreichs Universitäten. Auch GERSTEIN (1965) kam aufgrund ihrer Untersuchung zu dem Resultat, daß die philosophischen Fächer die am meisten, die medizinischen und pharmakologischen die am wenigsten abbruchgefährdeten Disziplinen sind. Sie findet zwei Begründungen für dieses Phänomen: Einmal sei das *Studium der philosophischen Fächer* ihrem Wesen nach eher „*Bildungsstudium*“ als berufs- und examensbezogen. „Das Staatsexamen, das ohnehin nicht in allen Fächern der philosophischen Fakultät abgelegt werden kann, ist im strengen Sinne kein Abschluß dieses Studiums, sondern ein Zulassungsexamen für einen einzigen Berufszweig, den des Lehrers, ein Beruf, der mit Vorurteilen belastet ist und viele schon bei Beginn des Studiums schreckt. Aber ‚Philosoph‘ an sich oder ‚Philologe‘ an sich bezeichnet eben keinen Beruf, der seinen bestimmten Platz im Gefüge der Sozialstruktur einnimmt, wie etwa ‚der Mediziner‘ oder der ‚Pharmakologe‘... Durch die mangelnde Bezogenheit zur beruflichen Praxis und durch die oft völlig unge-

klärten Berufsmöglichkeiten nach dem Studium in der philosophischen Fakultät übt die Prüfungschance gerade bei Studentinnen oft nur eine geringe Anziehungskraft aus . . .“ (S. 38). Als zweiter möglicher Grund für die hohe Abbruchquote werden die *fehlende Straffheit der Organisation des Studienganges* und die *fehlende Anleitung* angegeben. Dies wäre ein weiterer Ansatzpunkt für die Studienberatung.

Eingehende soziologische Untersuchungen zum *Drop-out-Problem* erbrachten genauere Aufschlüsse über das Verhältnis von Semesterzahl und Abbruchquote. Alle Abgänge zwischen dem ersten und dem sechsten Semester sind als Abgänge ohne Examen zu bezeichnen. Erst vom sechsten Semester an besteht die Möglichkeit, in Pharmazie, Mittlerem Lehrfach und Fremdsprachen eine Prüfung abzulegen. Da diese Möglichkeit, schon nach relativ kurzer Studiendauer einen Abschluß zu erlangen, besonders von Studentinnen genutzt wird, blieb der Anteil der erfolgreich bestandenen Examina in den ersten Semestern bei den Studentinnen höher als bei den männlichen Kommilitonen, die dagegen ihrerseits mit ihrer „Prüfungskurve“ die Studentinnen spätestens bis zum 12. Semester überholt haben. Betrachtet man die Dynamik der prüfungslosen Abgänge (= Differenz zwischen den Gesamtabgängen und den Abgängen mit Examen), so stellen sich deutlich geschlechtsspezifische Unterschiede heraus. Es hat sich gezeigt, daß bei den *männlichen* Studierenden während der Prüfungssemester (8. bis 11. Semester) *keine Steigerung der Abbruchquote* zu verzeichnen ist; sie scheiden vorher oder erst in höheren Semestern aus. Während also das Näherücken der Prüfungstermine bei den Studenten offensichtlich einen positiven Effekt hat, übt die unmittelbar bevorstehende Prüfung auf Studentinnen keine so leistungsfördernde Wirkung aus. Hier nimmt die Abbruchquote von Semester zu Semester um etwa den gleichen Betrag (rund 4 %) zu. Betrachtet man die Entwicklung der *Abbruchquote* in den letzten Jahren, so ist bei den *Studentinnen* eine *steigende Tendenz* zu bemerken, während der Anteil der prüfungslosen Abgänge bei den *Männern* im gleichen Zeitraum *eher abnimmt* und sich zu den Abgängen mit Prüfung tendenziell indifferent verhält. Bei den weiblichen Studierenden ist seit 1959/60 die Zahl der Erfolglosen größer als die Zahl der Erfolgreichen (nach GERSTEIN, a. a. O., S. 17 ff.).

Die Verschiedenartigkeit der Abbruchsquoten bei männlichen und weiblichen Studierenden legt den Schluß auf eine *geschlechtsspezifische Motivation des vorzeitigen Abgangs von der Universität* nahe. HITPASS (1968, S. 135) nennt 9 Kategorien als Ursachenvariablen für den vorzeitigen Abbruch: finanzielle Ursachen, Unzufriedenheit mit Uni-Betrieb, intellektuelles Unvermögen, abnorme Persönlichkeit, häusliche Verpflichtungen, bessere Chancen (ohne Studium), Heirat, Tod, ohne Angaben.

Daß an österreichischen Hochschulen die beschriebenen Probleme in ähnlicher Weise bestehen, zeigt eine Studie von TITSCHER & WISGRILL aus dem Jahre 1966. Im Rahmen einer Längsschnittuntersuchung ging man hier von einer festgesetzten Anzahl von Studierenden der juristischen Fakultät (N = 6382) aus, deren Studium Semester für Semester bis zum Examen, Abbruch oder Ende des

6. Studienjahres weiterverfolgt wurde. Aufgrund systematischer Beobachtung bestimmter Merkmalsdaten (Verlauf des Studiums, Examina, Studienabbruch usw.), die in regelmäßigen Abständen erhoben wurden, gelangten die Verfasser zu einigen aufschlußreichen Ergebnissen, von denen wir hier vier besonders relevante zitieren (S. 30 ff.).

- „(1) Nur 44 % der Jusstudenten schließen ihr Studium innerhalb von 7 Jahren positiv ab; nur 37 % mit dem Doktorat! Diesem sehr geringen Anteil stehen 40 % gegenüber, die das Studium erfolglos abgebrochen haben!
- (2) Das Jusstudium schließt nur eine Minderheit mit dem angestrebten Grad ab; wird aber das Doktorat erreicht, so geschieht dies meist ohne nennenswerte Verzögerung.
- (3) Zu der Tatsache, daß von den weiblichen Erstsemestrigen im Vergleich zu den männlichen ein geringerer Prozentsatz das Studium mit Erfolg abschließt, kommt noch hinzu, daß diese im Durchschnitt auch länger studieren als ihre männlichen Kollegen.
- (4) Fast zwei Drittel der erfolglos Studierenden blieben höchstens 2 Jahre an der Fakultät; das sind 25 % aller Neuinscribenten!“

Neben dem Drop-out-Komplex stellt der *Studienwechsel* ein weiteres wichtiges Problem dar. Ein erfolgreicher Studienverlauf ist nach HITPASS (a. a. O., S. 57) weitgehend bestimmt von der „rechten Wahl des Studienganges (d. h. von der Übereinstimmung selbst eingeschätzter Potenz und ihrer Realisierung während des Studienganges) und den finanziellen Gegebenheiten“. Leider stehen uns nur die Zahlen von HITPASS, die sich auf nordrhein-westfälische Hochschulen beziehen, zur Verfügung. Er schätzt die Häufigkeit des Fachwechsels auf unter 10 %, von denen  $\frac{2}{3}$  den Wechsel in den ersten 4 Semestern vollziehen. Diese Tatsache macht deutlich, wie wichtig es wäre, bereits die Primaner ausführlich über die einzelnen Studienfächer zu informieren, um unrealistische Vorstellungen über bestimmte Disziplinen zu beseitigen.

Selbst wenn es nicht zum Fachwechsel oder gar zum Verlassen der Universität kommt, so treten doch wohl häufig zu irgendeinem Zeitpunkt des Studienganges mehr oder weniger spezifische *Schwierigkeiten* auf. Vor allem die ersten Semester verlaufen oft nicht ganz problemlos; Fragen der Finanzierung und Zimmerbeschaffung, Unkenntnis über zweckmäßige Einteilung des Studiums, mangelnde Orientierung über Studiengewohnheiten und Eingewöhnungsschwierigkeiten *komplizieren* die erste Zeit an der Universität bzw. Hochschule. Selbst die Suche nach den verschiedenen Instituten und verstreuten Universitätsgebäuden kann verwirrend sein. Student zu sein, bringt einen neuen Lebensstil mit sich, die Veränderung bezieht sich praktisch auf alle Lebensbereiche. Der Abiturient, der bisher an festgelegte Stunden- und Lehrpläne gewöhnt war, sieht sich plötzlich einer Vielzahl von Veranstaltungen und Lehrbüchern gegenüber, für deren Auswahl er nun selbst verantwortlich ist. Auch im privaten Bereich wird Selbständigkeit gefordert.

Zur Verunsicherung trägt ferner die Diskrepanz der Einschätzung des Abiturs durch den Studenten und die Gesellschaft bei. Während der Studienanfänger



stolz auf das bereits Erreichte ist, stellt die abgelegte Reifeprüfung in unserer Gesellschaft faktisch nur eine Übergangsqualifikation dar, aber keinen selbständigen Abschluß für irgendeinen Beruf (vgl. PREUSS-LAUSITZ & SOMMERKORN 1968, S. 437). Solange sich die Studenten noch vorwiegend aus den „oberen“ Gesellschaftsschichten rekrutierten und von zu Hause schon konkrete Vorstellungen über das Studium und Anweisungen für das Leben an der Universität mitbekamen, was heute wegen des größer gewordenen Abstandes zu Universität und Lehrfächern auch bei akademisch gebildeten Eltern so nicht mehr möglich ist (PREUSS-LAUSITZ), als es noch üblich war, sich studentischen Korporationen anzuschließen, wo man bei älteren Semestern Ratschläge einholen konnte, hatten es die akademischen Anfänger etwas leichter (CASELMANN 1964, S. 9 f.). Eine weitere Erschwerung gegenüber früheren Zeiten ist in der *starken Differenziertheit* und *immensen Stofffülle* der einzelnen Disziplinen zu erblicken. Die Unfähigkeit, einen Überblick zu gewinnen, führt zu einem diffusen Gefühl der Überforderung und der eigenen Unzulänglichkeit. Erschwerend kommen dazu nicht selten noch *Kontaktschwierigkeiten*. Der Massenbetrieb an der Universität bringt die *Anonymität* des einzelnen mit sich, die zumindest am Anfang nicht jedem angenehm ist. Neue Umgangsformen müssen erlernt werden, da sich die Spielregeln für den Umgang mit seinesgleichen im Klassenverband nicht ohne weiteres auf den Umgang mit Kommilitonen übertragen lassen. Stößt der junge Student schon bei der Kontaktaufnahme mit Kollegen auf Schwierigkeiten, so gilt das noch in verstärktem Maße für die Kommunikation mit Dozenten. Mit dem sprunghaften Anwachsen der Studentenzahlen konnte die Vermehrung der Lehrstühle — und damit der Kontaktmöglichkeiten — nicht Schritt halten. Nicht selten haben die Anfänger sich auch mit einem Problem auseinanderzusetzen, das durch unzureichende Ausbildung in dem gewählten Studienfach während der Gymnasialzeit verursacht wird. Manchem fällt es anfangs schwer, den Ausführungen der Professoren zu folgen, obwohl die Schulleistungen auf diesem Sachgebiet durchaus befriedigend gewesen waren. In den Praktika der naturwissenschaftlichen Fakultät werden Fertigkeiten vorausgesetzt, die von den Gymnasien nicht vermittelt wurden, ebensowenig wie selbständiger methodischer Umgang mit Quellen, Katalogen, Sekundärliteratur usw. Ein weiteres Problem stellt die Beschaffung der von den Lehrenden empfohlenen Literatur dar, auch wenn sich diesbezüglich die Verhältnisse in den letzten Jahren gebessert haben. Und wenn die Anfangsschwierigkeiten bewältigt sind, ist damit noch keine Garantie gegeben, daß das Studium erfolgreich beendet wird. Nach den ersten Semestern kommen viele der Studierenden in ein Stadium allgemeiner *Desinteressiertheit* und einer (je nach Wesensart verschieden akzentuierten) *Unzufriedenheit* mit der eigenen Person, mit Lehrstoff oder Dozenten (REICHENBECHER 1962). Sei es, daß der Übergang vom „Lernen“ in der Schule zum „Studieren“ nicht bewältigt wurde, daß Studium und eigene Fähigkeiten sowie spätere Berufschancen falsch beurteilt wurden oder plötzlich andere Fachgebiete das Interesse fesseln, jedenfalls wird die Richtigkeit der nach dem Abitur getroffenen Entscheidung plötzlich in Zweifel gezogen. Unstimmigkei-

ten persönlicher und fachlicher Art mit Professoren und Dozenten können noch zusätzlich zur Verschlimmerung dieser Krise beitragen.

Nicht weniger kritisch als die Anfangszeit sind auch die *Prüfungssemester*. Wie schon erwähnt, nimmt ein hoher Prozentsatz der Studenten diese Hürde nicht; ein Teil scheitert an den *intellektuellen Anforderungen*, die an Examenskandidaten gestellt werden, ein Teil an der *Prüfungsangst*, sie melden sich erst gar nicht oder treten wieder zurück. Aus verschiedenen Gründen wird die Prüfung von Semester zu Semester hinausgeschoben, z. B. wenn ein Lehrstuhl vakant und nicht sofort wieder besetzt wird oder wenn der neue Ordinarius eine der bisherigen Ausbildung entgegengesetzte Lehrmeinung vertritt, was eine langwierige Umorientierung für die Studenten zur Folge hat. Auch finanzielle Schwierigkeiten können Ursache für die jahrelange Verzögerung sein.

### 3.2.3. *Persönlich-soziale Aspekte (Konflikte, soziale Herkunft u. a.)*

Soziale Herkunft, wirtschaftliche Lage, familiärer Bildungsstandard, gesellschaftlicher Status der Eltern und damit häufig die berufliche Stellung des Vaters spielen bei der Schul- und späteren Berufswahl der Kinder und Jugendlichen eine nicht zu unterschätzende Rolle (vgl. KATH 1964, S. 26; HELLER 1970, S. 28 ff. u. 163 ff.). Die soziale Schicht ist von zentraler Bedeutung „für die Sprachstruktur, die damit verbundene Motivationsstruktur, das Aspirationsniveau und für die Vermittlung der kulturellen Normen“ (PREUSS-LAUSITZ & SOMMERKORN, a. a. O., S. 442). Während es sich in der Bundesrepublik bei jedem zweiten Erwerbstätigen um einen Arbeiter handelt, stammen nach einer Zusammenstellung von DAHRENDORF aus dem Jahre 1965 nur rd. 5 % aller Studierenden aus Arbeiterfamilien; heute (zehn Jahre später) liegt der entsprechende Prozentsatz zwischen 10 und 15 %. Das bedeutet, daß die Hälfte der Bevölkerung nur durch 1/20 (1965) bzw. 1/10 (1975) aller Universitätsstudenten repräsentiert wird (in den Jahren 1893 waren es 0,1 %, 1928/29 — 2,2 %, 1953/54 — 4,7 %). Von diesen 5,2 % bzw. rd. 10 % sind etwa 4/5 der Väter Facharbeiter, was darauf schließen läßt, daß die unteren 25 % unserer Gesellschaft nur 1 bis 2 % der Studentenschaft stellen. DAHRENDORF (a. a. O., S. 5): „Die Zahlen lassen sich nahezu umkehren: Aus den nach Einkommen, Prestige, Einfluß und Ausbildung oberen 1 % rekrutierten sich (1960; d. Verf.) nicht viel weniger als 1/4 aller Universitätsstudenten. Noch eindringlicher ist ein anderer Vergleich, in dem sich zugleich erste Ansätze einer Erklärung ankündigen. Es gibt in der Bundesrepublik etwa 1 Million Landarbeiter; aus deren Familien rekrutierten sich im WS 1958/59 genau 80 Universitätsstudenten. Es gibt in der Bundesrepublik etwa 1 Million Beamte (heute vermutlich mehr; d. Verf.); aus deren Familien rekrutierten sich im gleichen Semester 52 199 Studenten an deutschen Wissenschaftlichen Hochschulen (Universitäten).“ In den Jahren 1955/56 ergab sich, gemessen an dem Schichtbild von JANOWITZ, folgende Sozialschichtung der Studentenschaft.

Tabelle 2: Soziale Herkunft (west-)deutscher Universitätsstudenten im WS 1955/56 <sup>6</sup>

Sozialschicht	Gesamtbevölkerung %-Anteil	Studentenschaft %-Anteil
Obere Mittelschicht	4,6	47,2
Untere Mittelschicht	38,6	47,4
Obere Unterschicht	13,3	5,0
Untere Unterschicht	38,6	—
Unklassifizierbar	4,9	0,4
	100,0	100,0

Der überwiegende Teil aller Studierenden stammt demnach aus *Beamten-* und *Angestelltenfamilien*, das Verhältnis dieser beiden Berufsgruppen zueinander hat aber in den letzten Jahrzehnten eine Änderung erfahren. „1928/29 kamen auf 100 studierende Beamtenkinder 26 Kinder von Angestellten, 1952/53 waren es 60, im Winter 1962/63 bereits 87. Es scheint nur noch eine Frage der Zeit zu sein, daß die Söhne und Töchter von Angestellten die stärkste Gruppe in der Studentenschaft bilden“ (KATH 1964, S. 28). Inzwischen hat sich dieser Trend weiter verstärkt.

Verschiedene Untersuchungen haben gezeigt, daß der *Beruf des Vaters* auch auf die Berufswahl und Interessen der Kinder von Einfluß ist. So studiert(e) über die Hälfte der Söhne von Ärzten Medizin, 40 % der Söhne von Juristen wählen ebenfalls Jus als Studienfach, Söhne von selbständigen Ingenieuren und Architekten technische Fächer;  $\frac{1}{3}$  der Söhne von Großhändlern und Fabrikanten interessiert sich für Wirtschaftswissenschaften, und jeder 4. Student der evangelischen Theologie ist Pfarrerssohn (KATH 1964, S. 29 f.). Akademikerkinder bevorzugen Medizin, Jura, evangelische Theologie (KATH) und Höheres Lehramt (HITPASS); Kinder von Landwirten streben Berufe an, die auf dem Dorf bekannt sind und Ansehen genießen: Geistliche und Lehrer (HITPASS). Ähnlich liegen – oder lagen bis zur Einführung des totalen Numerus Clausus? – die Verhältnisse auch bei Arbeiterkindern.

Was die *Effizienz des Studiums* bei Kindern verschiedener sozialer Herkunft betrifft, so fand HITPASS (1967, S. 69), daß die höchste Erfolgsquote im Studium die Akademikerkinder und Kinder aus der Mittelschicht haben (90%), geringere Quoten erreichen Kinder von Selbständigen und Arbeitern sowie die Halbwaisen (85 %). Ähnliches berichten TITSCHER & WISGRILL (1968, S. 85) in bezug auf das Jusstudium an der Universität Wien. Auch sie kamen zu dem Resultat, daß der Anteil der erfolgreich abschließenden Studenten mit steigendem Sozialstatus zunimmt. „Während von den Arbeiterkindern nur 29 % bis zum Doktorat kamen, schloß von den Söhnen und Töchtern von Angestellten und Beamten mehr als ein Drittel mit einem akademischen Grad ab; Studierende, deren Väter selbst eine abgeschlossene Hochschulbildung besaßen, waren zu 44 % erfolgreich“ (a. a. O.). Dafür studieren die Arbeiterkinder, die bis zum Ende kommen – ein Drittel von ihnen verläßt die Fakultät bereits in den ersten zwei Studienjahren – schneller als ihre Kollegen aus oberen Schichten,

was sich schon darin äußert, daß über 50 % der Doktoranden der unteren Sozialschicht zum frühestmöglichen Termin promovieren (aus Akademiker-, Beamten- und Angestelltenfamilien nur etwa  $\frac{1}{3}$ ). Gleichzeitig ist aber auch der Anteil derjenigen, die verzögert abschließen, größer als bei anderen Berufsgruppen (21 %).

Bei den weiblichen Studierenden spielt die soziale Herkunft eine noch größere Rolle als bei den männlichen. Weit mehr als die Hälfte stammt aus Familien der sog. Oberschicht, wo sich offenbar eine größere Aufgeschlossenheit und Bereitschaft, die finanziellen Kosten zu tragen, findet. Im Gegensatz zu den bisher beschriebenen Ergebnissen erbrachte GERSTEINS Untersuchung, daß mehr als die Hälfte der ausgeschiedenen Studentinnen der Schicht des gehobenen Bürgertums entstammt, daß also gerade Mädchen aus der wohlhabenden Bildungsschicht leichter zum Abbruch neigen als Arbeiterkinder. Dies wird damit begründet, „daß in einer sozialen Umwelt, in der der Schritt zur Universität sehr nahe liegt oder nahe gelegt wird, in der keine soziale Distanz überwunden werden muß und in der ein Studium so selbstverständlich ist, daß die Entscheidungsschwelle vom Abitur zur Universität gar nicht wahrgenommen wird, auch der Schritt von der Universität leichter getan wird“ (a. a. O., S. 25 f.). Die Auseinandersetzung mit dem Studium erfolgt hier erst nach Beginn desselben und ist nicht Voraussetzung für den Entschluß selbst. Hier wird Verzicht auf Beendigung des Studiums durch ein Examen nicht unbedingt als Prestigeverlust erlebt.

Freilich beeinträchtigen nicht nur soziale Gesichtspunkte den Studienerfolg, in kaum geringerem Maße spielen hierbei *Persönlichkeitsfaktoren* eine Rolle. Wir haben schon auf einige der verschiedenen Schwierigkeiten, die während eines Studiums auftreten und zu Fachwechsel bzw. vorzeitigem Verlassen der Hochschule führen können, verwiesen und wollen nun noch kurz die *Ursachen* derselben andeuten, die in den meisten Fällen in *Konflikten* verschiedener Art und Ausprägung sowie in Emotionen subjektiv erlebter Belastung (z. B. Insuffizienzgefühlen) zu suchen sein dürften. So vermutet FRANKE aufgrund einer Morbiditätsstatistik aus dem Jahre 1956, daß mindestens 20 bis 30 % der gesamten Studentenschaft „mit Schwierigkeiten fertig werden muß, die nicht aus eigener Kraft gelöst werden können“ (zit. nach REICHENBECHER, a. a. O., S. 17). Siehe ergänzend dazu den Beitrag von JÖHREN & RAUSCH in diesem Handbuchband.

Neben den Grundtypus des *Berufswahlkonfliktes*, der im Idealfall bereits mit Beginn des ersten Semesters seine Lösung gefunden hat, sich aber oft noch über Jahre hinziehen kann, tritt nicht selten der Konflikt zwischen *Berufswunsch* (= Studienwunsch) und *Realisierungsmöglichkeit* in der Praxis. Hier ließe sich durch rechtzeitige Beratung vor dem Abitur in vielen Fällen Abhilfe schaffen. Ebenso könnte manchem durch gründliche psychodiagnostische Untersuchung ein *Konflikt zwischen Wollen und Können*, zwischen Interessen und intellektuellem Vermögen, erspart bleiben. Falsche Einstellungen und unrealistische Erwartungen aufgrund unzureichender Information tragen ebenfalls zur subjek-

tiven Belastung der Betroffenen bei (PREUSS-LAUSITZ & SOMMERKORN). In einzelnen Fällen ergeben sich auch Konfliktsituationen, die in der *Eltern-Kind-Beziehung* und der Unsicherheit über den Status der eigenen Person ihre Wurzeln haben, insofern, als entweder Studienwunsch der Eltern und Kinder auseinandergehen oder aber, als die Ablösung, die Verselbständigung des Jugendlichen vom Elternhaus, von dem er ja größtenteils auch weiterhin finanziell abhängig ist, nicht geleistet wird. Auf die Konflikte, die durch *fehlenden Kontakt* und mangelnde fachliche Zusammenarbeit mit Studenten und Dozenten entstehen können, wurde bereits hingewiesen.

Auch auf dem Problemfeld der *gegengeschlechtlichen Partnerschaft* können sich für die Studierenden ernsthafte Konfliktsituationen ergeben. Körperliche Reife und der Wunsch nach Bindung lassen sich nur selten mit Erwägungen über wirtschaftliche Sicherheit in Einklang bringen. Hier kann einmal mehr die sexuelle Problematik, zum andern die Partnerwahl im Vordergrund stehen (REICHENBECHER, a. a. O., S. 56).

An dieser Stelle soll noch auf die besondere *Problematik der Studentin* hingewiesen werden (vgl. GERSTEIN, a. a. O., S. 63 ff.). Zu den persönlichkeitsbedingten Faktoren, die nicht unbedingt alle geschlechtsspezifisch sein müssen, treten hier noch Probleme sozial-ideologischer Provenienz, z. B. solche rollen-spezifischer Art oder gesellschaftliche Vorurteile.

Ein wesentliches Moment für den *Studienerfolg* ist das persönliche Engagement. Als *hauptsächliche Antriebsfedern*, die für einen hohen persönlichen Einsatz vor allem bei Studentinnen verantwortlich gemacht werden, gelten starkes Fachinteresse, intensiver Berufswunsch, Ehrgeiz, Wunsch nach Anerkennung, ausgeprägte Aufstiegsmotivation. *Zielinadäquate Motivationsformen* wären demgegenüber: Studium zur Allgemeinbildung, Ausbildung als Rückversicherung, Akademikertradition, Wunsch der Eltern. Hieraus ergäben sich für die Studienberatung sehr relevante Ansatzpunkte, insofern durch eine gezielte Motivationsanalyse eine Reihe potentieller Drop-outs bereits vor Studienbeginn ermittelt werden könnte.

Zu den ideologischen Faktoren gehört zunächst einmal der Konflikt zwischen dem *Hausfrau-Dasein* und der *Berufsausübung*, ferner eine immer noch spürbare *Diskriminierung* der weiblichen Studierenden. Umfragen von VETTER und ANGER haben ergeben, daß sowohl bei Studenten als auch bei Professoren noch allgemein die Meinung vertreten wird, daß gute Leistungen bei Männern auf intellektuelle Fähigkeiten, bei Frauen hingegen auf größeren Fleiß und Lerneifer zurückzuführen seien (nach GERSTEIN, a. a. O., S. 87 f.). Eine weitere Schwierigkeit für die Studentin ergibt sich aus der *Rolle der Frau* in unserer Sozialstruktur. Die Berufswelt war lange Zeit ausschließlich vom Manne geprägt. Die Frau muß sich, will sie sich behaupten, diesem Lebensstil weitgehend anpassen. Zu einer Synthese zwischen Beruf und Familie fehlen die Voraussetzungen in unserer Gesellschaft, hier heißt es meist „entweder – oder“. Akademikerinnen und Studentinnen sind diesem Konflikt in besonderem Maße ausgeliefert. Zu irgendeinem Zeitpunkt sehen sie sich vor die Entscheidung gestellt:

Studium oder Ehe, da beides auf die Dauer nicht bzw. nur unter starken Belastungen möglich ist.

Die Bedeutung, die der *Informiertheit* im Hinblick auf die Erwartung resp. Studienmotivation und somit letztlich auch für den erfolgreichen Abschluß zukommt, wurde unlängst wieder durch einige *empirische Untersuchungen* hervorgehoben. Eine Befragung Berliner Studenten ergab, daß fast alle inadäquate Vorstellungen von Hochschule und Studium hatten und daß die Hälfte der Befragten ihre Ansichten über die „Lehrinhalte“ nicht verwirklicht sah. „Besonders die Mathematiker waren nicht auf die inhaltlichen Aspekte der Universitätsmathematik vorbereitet.“ Meist herrscht auch Unkenntnis über neben- und hilfswissenschaftliche Fächer; in diesem Zusammenhang wird eine „systematische und regelmäßige Information und Beratung zumindest während der gesamten Oberstufenzeit“ gefordert, um die Behinderung, die durch mangelnde Kenntnisse der Studienmöglichkeiten, des Studienverlaufs und der Verhaltensweisen an der Universität verursacht wird, vor oder spätestens zu Beginn der Studienzeit zu beseitigen. So fordern PREUSS-LAUSITZ & SOMMERKORN an jeder Schule die Einrichtung eines Informationsdienstes, nicht zuletzt mit der Begründung, daß die amtliche Berufsberatung in ihrer jetzigen Form unbefriedigend, weil sachlich ungenügend, sei (S. 452). In diesem Sinne äußerten sich auch DAHRENDORF & PEISERT (1967, S. 75).

Über die Notwendigkeit eines umfassenden, intensivierten Beratungsdienstes für Abiturienten und Studenten bzw. Sekundaroberstufenschüler, der in seiner heutigen Form weithin unzureichend ist, dürften nach den bisherigen Erörterungen kaum mehr Zweifel bestehen. Ob und wie umfangreich die bereits bestehenden Beratungsdienste in Anspruch genommen werden, ist freilich vorerst der Entscheidung jedes einzelnen (Studenten) überlassen. Mit ihrer Forderung nach *obligatorischer* Beratung gehen PREUSS-LAUSITZ & SOMMERKORN beträchtlich weiter, wie das folgende Zitat (a. a. O., S. 452) belegt.

„Fehlende Kenntnisse der Berufs- und Studienmöglichkeiten, der Studiengänge und der Verhaltensweisen an der Universität erwiesen sich als wesentliche Behinderung des Studienbeginns. Daher ist eine systematische und regelmäßige Information und Beratung zumindest während der gesamten Oberstufenzeit notwendig. Es sollte überlegt werden, ob nicht in *Erweiterung des baden-württembergischen Modells der Schulberatung* an jeder Schule ein Informationsdienst eingerichtet werden könnte, der auch von sich aus aktiv würde. Die Unzulänglichkeiten der amtlichen Berufsberatung lassen eine schuleigene Stelle nötig erscheinen. — Auch die vom Wissenschaftsrat geforderte individuelle Beratung der Studienanfänger ist noch unzureichend. Es genügt nicht, auf das Problembewußtsein der Studenten zu vertrauen und zu hoffen, daß sie in ihrer Verwirrung und Unsicherheit zu einer Beratungsstelle gehen. In einer *obligatorischen Beratung zum Studienbeginn* müßten die fachliche Interessenrichtung, die Studienbedürfnisse und -qualifikationen sowie die Berufsmöglichkeiten der einzelnen Studenten ermittelt und diskutiert werden, und es wäre zugleich zu klären, ob und wie die Universität ihnen entsprechen kann.“

Dieser Vorschlag ist meines Erachtens wert, ernsthaft geprüft zu werden. Selbst wenn man eine Scheu vor allzuviel Dirigismus im Bildungswesen nicht leugnen

kann, kommt man nicht umhin, sich den Aufgaben der Studienberatung zu stellen. Deren Effizienz wird — neben organisatorischen, personellen und finanziellen Voraussetzungen — nicht zuletzt von der Bereitschaft und der Aufgeschlossenheit der Abiturienten und Studenten abhängen, die gebotenen Möglichkeiten zu nutzen. Und da eine prophylaktische Beratung die besseren Chancen auf Erfolg bereithält, sollten die Anstrengungen um den Ausbau der Studienberatung bereits auf der Sekundarstufe II ohne Zögern verstärkt werden. Gerade hier böte sich — nimmt man das Losungswort von der „Beratung als Strukturelement des Bildungswesens“ ernst — eine echte Chance, ungleiche soziale und persönlichkeitspsychologische Studienvoraussetzungen abzubauen oder wenigstens zu mildern (siehe noch HERLYN 1974).

### 3.3. Aufgaben eines kooperativen bzw. integrierten Studienberatungsdienstes

Unsere Erörterungen konzentrierten sich auf drei Aspektdimensionen: den *sozio-ökonomischen*, den *akademischen* und den *persönlich-sozialen* Aspekt der Studienberatung. Die drei Problemkomplexe sind freilich in Wirklichkeit nicht unabhängig, sie repräsentieren mehr oder weniger verzahnte Hintergrundstrukturen im Hinblick auf den nachstehenden Aufgabenkatalog:

- (1) Information über spätere Berufsaussichten;
- (2) Aufklärung über die jeweiligen Hochschulkapazitäten in den einzelnen Fachbereichen;
- (3) Orientierung über Studiengang und Studienaufbau;
- (4) Information über Beziehung von Studienfach und späterer beruflicher Laufbahn;
- (5) Erfassung von Begabungs- und Interessenstruktur (Studieneignung);
- (6) Beratung an sich geeigneter Abiturienten, die jedoch aus sozialideologischen, mangelnden motivationalen oder informatorischen Gründen ihre Studieneignung nicht aktivieren;
- (7) Beratung von Abiturientinnen und Studentinnen;
- (8) Beratung bei Studienschwierigkeiten;
- (9) Beratung bei persönlichkeits- und sozialbedingten Schwierigkeiten.

*Ad. 1.* Aufgrund der sich ständig verändernden Beschäftigungsstruktur in der Wirtschaft ist es notwendig, Abiturienten und Studenten über spätere *Berufsaussichten* ausreichend zu informieren. Die Orientierung über die Lage auf dem Arbeitsmarkt und die wahrscheinlichen Trends sollte Engpaßsituationen weitgehend ausschließen und die Studien- und Berufswahl der Abiturienten erleichtern. Eine solche *Orientierungsfunktion* bedeutet eine echte *Hilfe zur freiheitlichen*, in Kenntnis der realen Voraussetzungen und Möglichkeiten getroffenen, also *bewußten Entscheidung* des Studienanfängers. Wirtschaftswissenschaftliche,

marktpsychologische und soziologische Untersuchungen werden hierzu die notwendigen Informationsunterlagen beschaffen müssen.

*Ad 2.* Studienanfänger sollten über die *Aufnahmekapazität der Hochschulen* in den einzelnen Disziplinen orientiert sein. Auf diese Weise könnte eine Verminderung der Fehlinvestitionen im Hochschulbereich erzielt werden, da die Zahl der Studienwechsler und Drop-outs durch die weitgehende Aufgabe des Prinzips der negativen Auslese herabgesetzt würde.

*Ad 3.* Die genaue *Orientierung*, insbesondere der Studienanfänger, *über Studiengang und Studienaufbau*, über den wissenschaftlichen Stellenwert der einzelnen Disziplinen usw. ermöglicht von Beginn an eine zielstrebige Ausrichtung des Studiums und hilft bei der Überwindung anfänglicher Unsicherheiten.

*Ad 4.* Informationen über die *Beziehung von Studienfach und späterer beruflicher Laufbahn* sind notwendig, weil der Zahl der Studienfächer eine größere Anzahl von Berufsmöglichkeiten gegenübersteht. Zudem besteht oft die Gefahr, daß der Hochschulabsolvent in der Praxis enttäuscht wird, weil er über Arbeitsfunktion und Aufgabenbereich nicht ausreichend orientiert war.

*Ad 5.* In den einzelnen Verfassungen des Bundes und der Länder, so auch in Artikel 11 der Landesverfassung von Baden-Württemberg, ist das „Grundrecht auf Bildung“ unmißverständlich verankert. Die Zeit, da die Universität in der Regel nur Kindern der Oberschicht offenstand, ist vorbei. Um den Abiturienten bzw. Studienkandidaten den ihnen adäquaten Ausbildungsweg aufzeigen zu können, ist zuvor eine *Erfassung der Motivation, der Begabungs- und Interessenstruktur, des Arbeits- und Leistungsverhaltens* etc. nötig. Dadurch können persönliche Unsicherheiten über eigenen und geforderten Leistungsstandard beseitigt werden.

*Ad 6.* Da in der Bundesrepublik (wie in fast allen europäischen und außereuropäischen Staaten) die sozial niederen Schichten an den Universitäten unterrepräsentiert sind, bestünde eine weitere Aufgabe der Studienberatung in der Ermutigung und *pädagogisch-psychologischen Lenkung der Abiturienten und Studienanfänger*, deren Testunterlagen eine günstige Prognose für den erfolgreichen Abschluß eines Hochschulstudiums zulassen, die aber, aus welchen Gründen immer, ein langes Studium scheuen.

*Ad 7.* Die Tatsache, daß mehr als die Hälfte aller studierenden Mädchen ohne Examen die Universität wieder verläßt, legt den Schluß nahe, daß ein hoher Prozentsatz der Abiturientinnen — oft handelt es sich gerade um Töchter aus gehobenen, finanziell gut gestellten Schichten — ein Studium beginnt, ohne ausreichend und entsprechend intensiv motiviert zu sein, um die damit verbundenen Belastungen durchzuhalten. Hier wäre eine *spezifische Studentinnen-Beratung* über Sinn, Zweck und Ziel sowie Aufbau des Studiums angebracht.



*Ad 8.* Schwierigkeiten verschiedenster Art, z. B. *Konflikte* zwischen Interessen- und Begabungsstruktur, Berufswunsch und Realisierungsmöglichkeit, Eingewöhnungsschwierigkeiten, Konflikte mit Dozenten und Studienkameraden können zu Fachwechsel und vorzeitigem Verlassen der Universität führen. Hier wäre im Beratungsgespräch, nötigenfalls auch durch eingehende individualdiagnostische Falluntersuchung, die Situation zu klären und *Hilfestellung bei notwendigen Entscheidungen* zu leisten.

*Ad 9.* Der laut Morbiditäts-Statistik hohe Prozentsatz der Studierenden mit neurotischen Symptomen verschieden starken Ausprägungsgrades legt die *Einrichtung psychotherapeutisch orientierter Beratungsstellen* nahe. An verschiedenen Universitäten existieren solche Stellen, die meist unter Leitung eines psychologisch ausgebildeten Studentenarztes stehen, bereits seit einigen Jahren. Solche Institutionen bedürfen einer *schnellen und großzügigen Erweiterung*, insbesondere in personeller Hinsicht, um die anwachsende Aufgabenlast auch nur einigermaßen hinreichend bewältigen und einen dauerhaften Therapieerfolg gewährleisten zu können.

### 3.4. Modell eines Guidance-Systems für Abiturienten und Studenten

#### 3.4.1. Beschreibung des Modells

Nachdem die Notwendigkeit der Studienberatung eingehend begründet und daraus ein detaillierter Aufgabenkatalog entwickelt worden ist, soll nunmehr unser Vorschlagsmodell zur Studienberatung<sup>7</sup> näher erläutert werden. Dieses wurde zwar im Hinblick auf baden-württembergische Verhältnisse konzipiert<sup>8</sup>, dem Modell kommt jedoch meines Erachtens grundsätzliche Bedeutung – zumindest für die Bundesrepublik Deutschland und eine Reihe benachbarter Länder – zu. Zunächst sei das Beratungsmodell in toto vorgestellt.

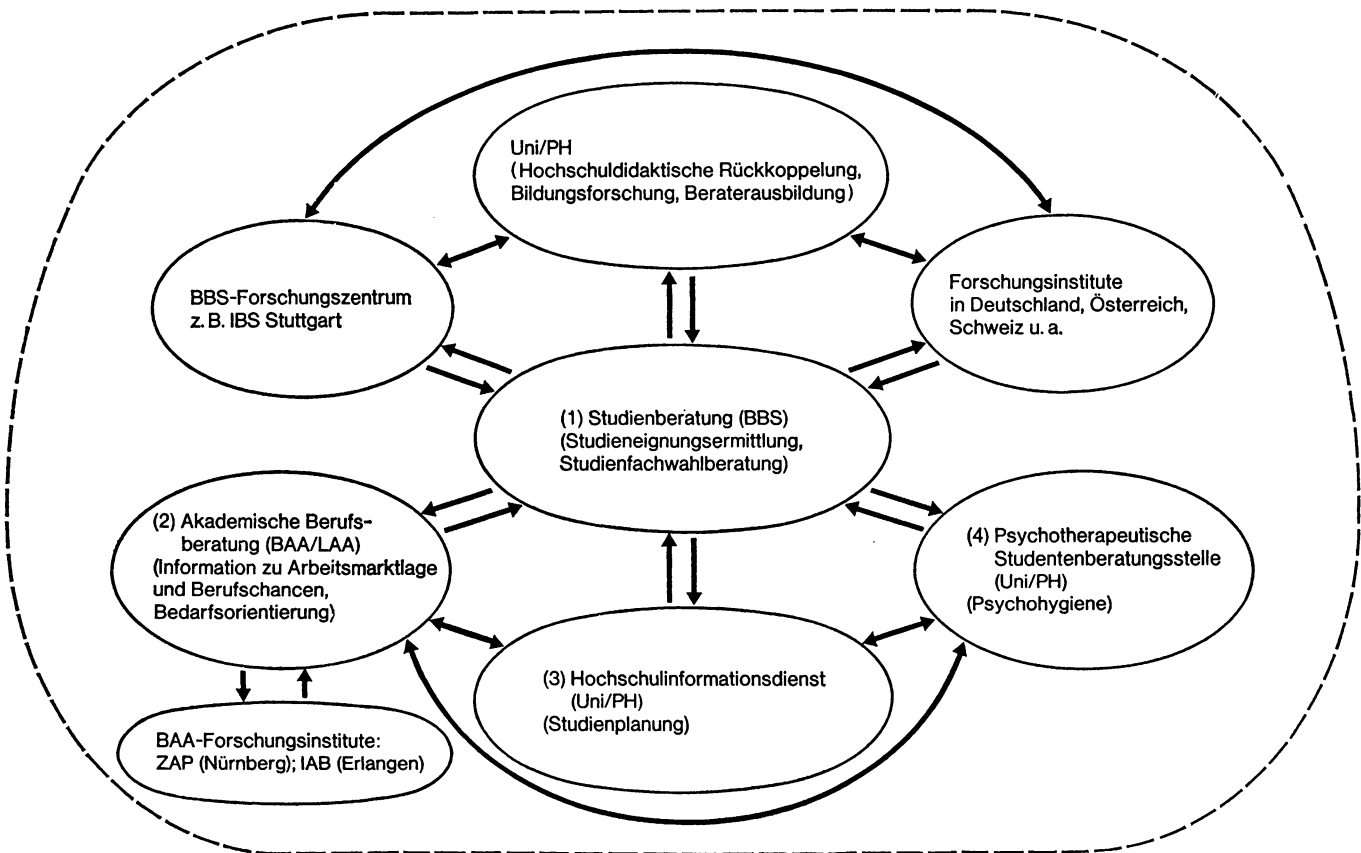
Im Hinblick auf den oben skizzierten Aufgabenkatalog und unter Berücksichtigung bereits bestehender Beratungsansätze oder -einrichtungen erachten wir ein *Guidance-System mit vier Funktionsschwerpunkten* als derzeit praktikabelste Lösung. Hierbei käme der (kultusministeriell zugeordneten) *Studienberatung* – die sich aus den zentralen Bildungsberatungsstellen (BBS) entwickeln oder als selbständige, jedoch mit den BBS eng kooperierende Beratungsinstanzen etablieren könnte – eine gewisse Schlüsselfunktion zu, insofern ihr als Hauptaufgaben die *Ermittlung der Studieneignung* und die *Erteilung entsprechender Studienwahlvorschläge* obliegen. Eine „reine“ Studien(fach)-Beratung ohne anschließende oder begleitende Berufsberatung bedeutete aber, zumindest in einer auf Zweckfunktion eingestellten Hochschulausbildung, ein nonsense, weshalb eine gezielte *Akademische Berufsberatung* (durch die BAA-Dienste) notwendig hinzukommen muß. Stehen diese beiden Orientierungsdienste, die möglichst synchron arbeiten sollten, schwerpunktmäßig an der Schwelle vom Gymnasium zur

Hochschule — sie werden freilich auch während der gesamten Studiendauer für einen Teil der Studierenden unentbehrlich bleiben —, so treten der *Hochschulinformationsdienst* und die *Psychotherapeutische Studentenberatungsstelle* erst an der Hochschule selbst voll in Erscheinung. Während ersterem Beratungsaufgaben bezüglich des Studienaufbaus, der zweckmäßigen Fächerwahl, der Stundenplangestaltung u. ä., kurz: der *Studienplanung* i. e. S. und somit eine gewisse Orientierungsfunktion innerhalb des Hochschulsystems zukommen, obliegen der psychologisch-medizinischen Studentenberatung vorab diagnostische, z. T. auch therapeutische Aufgaben im Kontext psychisch-sozialer Störungen und Auffälligkeiten während des akademischen Ausbildungsganges, also mehr eine *psychohygienische Funktion*. Alle vier Beratungsinstanzen kooperieren miteinander; zugleich stellt das Modell ein *offenes System* dar, insofern sämtliche Beratungsimpulse letztlich nach „außen“ zielen (spätere Berufs- und Arbeitswelt, Hinordnung auf gesellschaftliche, staatsbürgerliche, caritative, kirchliche u. a. Aufgabenfunktionen). Die folgende Modellskizze diene der Veranschaulichung des soeben Ausgeführten (vgl. Abb. 1).

Hieraus wird ersichtlich, daß es sich um ein *kommunizierendes System* mehrerer Zelleinheiten (einschließlich der dazugehörigen Forschungszentren) handelt, wobei die Pfeile in der Skizze das *Bezugsgeflecht* kennzeichnen sollen, indem sie Art, Gewicht und Richtungstendenzen der jeweiligen Funktionsabläufe andeuten. Es ist evident, daß die *Integration dieser Funktionszellen zu einem reibungslosen Guidance-System* angesichts seiner Komplexität nur im stufenweisen Aufbau gelingen wird, über dessen schrittweise Verwirklichung bzw. Koordination mit dem Ziel eines integrierten oder — vorerst wenigstens — Kooperations-Modells ein detaillierter Plan ausgearbeitet werden müßte. Dieser hätte sich sowohl an den sachlichen Notwendigkeiten (Aufgaben) einer Studienberatung als auch an den realen (personellen und finanziellen) Möglichkeiten zu orientieren. Da ein solcher Plan, wie wir ihn beispielsweise für das Land Baden-Württemberg entwickelten<sup>9</sup>, ohne empirische Fundierung nur vorläufigen Gültigkeitscharakter hat, können entsprechende Modifikationen nur im Zuge der Realisierung und aufgrund erster praktischer Erfahrungen als notwendige Maßnahmen erkannt werden. Auch ausländische Vorbilder, so wertvoll und unentbehrlich ihre Anregungen sein mögen, können hiervon, d. h. der Notwendigkeit eigener praktischer Erprobung, nicht entbinden. Mit anderen Worten: Es gilt, im Zuge der Realisierung eines solchen Planes eine sukzessive Annäherung von Modell und Wirklichkeit zu verfolgen; die *Approximation von Modell (Theorie) und empirisch ermittelten Aufgabenfunktionen (Praxis)* bleibt auch hier oberstes Postulat.

Zwei Probleme, die bei der Realisierung eines Beratungssystems nach dem vorgeschlagenen Modell virulent werden könnten, seien noch besonders angesprochen: die Zusammenarbeit von BAA- und BBS-Diensten sowie die Rolle der Forschungszentren. Die *Kooperation* zwischen (1) Studienberatung durch die BBS und (2) Akademischer Berufsberatung durch die BAA bzw. LAA ist zwar

Abb. 1: Vorschlagsmodell zur Studienberatung



### Legende:

- Uni/PH = Universität, Päd. Hochschule u. ä.  
BBS = Zentrale Bildungsberatungsstelle  
IBS = Institut für Bildungsplanung und Studieninformation Stuttgart  
BAA = Bundesanstalt für Arbeit (Nürnberg)  
LAA = Landesarbeitsämter (Berufsberatung)  
IAB = Institut für Arbeitsmarkt- und Berufsforschung (Erlangen)  
ZAP = Zentrale Arbeitsgruppe für Grundlagenarbeiten im Psychologischen Dienst der BAA (Nürnberg)

durch Verlautbarungen und (schriftliche) Abkommen (1971) zwischen der KMK und der BAA formal geregelt – so scheint es auf den ersten Blick; nichtsdestoweniger ergeben sich in der Praxis der Studienberatung immer wieder Reibungsflächen und Probleme, die Anlaß zu ernster Sorge geben. Solange die BAA aus dem „Monopol der Berufsberatung“ einen Alleinvertretungsanspruch in bezug auf die (gesamte) Studienberatung ableitet<sup>10</sup>, wird ein Guidance-System für Primaner und Studenten im Sinne unseres Vorschlagsmodells kaum funktionieren können. Im gleichen Sinne äußerte sich jüngst KÖHLER (1973, S. 7), wenn er fordert: „Das Spannungsverhältnis zwischen Kultusverwaltung (Bildungsberatung) einerseits und Arbeitsverwaltung (Berufsberatung) andererseits wird offenkundig. Die Kompetenzabgrenzung – das Problem wird deutlich an der Frage ‚integrierter‘ Beratungsprobleme – ist so schwierig, daß gesetzliche Klärung notwendig erscheint.“ Solange diese Klärung nicht zustande kommt, erscheint eine sachlich begründete Zusammenarbeit von Studien- und Berufsberatung bereits im kooperativen Modell (z. B. in Form von „Tür-an-Tür-Beratungen“), erst recht jedoch in einem integrierten Beratungssystem weitgehend utopisch.

Die Forschungszentren, mit denen die Bildungsberatung und somit auch ein etabliertes Studienberatungssystem interagieren, übernehmen insbesondere die Aufgabe *methodischer Entwicklungsarbeit*. Der Mangel an validen und zuverlässigen diagnostischen Instrumenten wird von erfahrenen Praktikern und Forschungsexperten genauso beklagt wie das Fehlen wirklich brauchbarer Prognosemodelle für die Schullaufbahn- und Studienberatung.<sup>11</sup> Auch über die eigentlichen Beratungsverfahren, deren Effizienz und Gütekriterien, gibt es so gut wie keine verlässlichen Angaben. Hier liegt für die Bildungsforschung noch ein weites Aufgabenfeld bereit.

Trotz der in den letzten Jahren angestiegenen Forschungskapazitäten auf institutioneller Ebene (z. B. IBS in Stuttgart, ZAP in Nürnberg, IAB in Erlangen u. ä.) werden die skizzierten Aufgaben nur dann in absehbarer Zukunft einigermaßen zufriedenstellend bewältigt werden können, wenn sich die wissenschaftlichen Hochschulen stärker als bisher an der Bildungsforschung aktiv beteiligen. Das Engagement einschlägiger Disziplinen sollte sich dabei nicht nur auf die – zweifelsfrei notwendige – Grundlagenforschung beschränken, sondern verstärkt auch auf die angewandte Bildungsforschung richten. Umgekehrt könnte die Bildungs- bzw. Studienberatung wertvolle innovatorische Impulse geben, etwa im Hinblick auf die (hoch)schuldidaktische Forschung und Praxis. Die

Interdependenzen werden durch den „oberen“ Zellenverbund unseres in Abbildung 1 dargestellten Beratungssystems verdeutlicht.

Analoge, wenn auch die praktische Arbeit der Studienberatung möglicherweise weniger belastende Probleme ergeben sich in bezug auf die Koordination der übrigen Beratungszellen, also zwischen den Funktionseinheiten (1) und (3), zwischen (2) und (3), (1) und (4) usw. Näheres dazu vgl. HELLER u. a. (1969).

### *3.4.2. Planungsperspektiven*

In der Endausbaustufe sollte an jeder Universität bzw. in jeder (Gesamt-) Hochschule oder Hochschulregion eine Studienberatungsstelle im Sinne von Funktionseinheit (1) mit jeweils mindestens 3 bis 5 Psychologen resp. Studienberatern eingerichtet sein, die mit einem Kranz von mehreren Funktionseinheiten (Akademische Berufsberatung, Hochschulinformationsdienst, Psychotherapeutische Studentenberatungsstelle) umgeben ist. Diese müßte(n) in engem Kontakt zum IBS oder vergleichbaren Einrichtungen der Bildungsforschung stehen (vgl. Abb. 1). Ob diese Kernzellen der Studienberatung (1) sich aus den bestehenden Bildungsberatungsstellen (BBS) entwickeln bzw. mit diesen eine Funktionseinheit bilden oder zweckmäßigerweise als zusätzliche Einrichtungen am Sitz der Hochschulen neu geschaffen werden sollten, ist zum gegenwärtigen Zeitpunkt schwer zu entscheiden. Ebenso wäre das Für und Wider einer hochschuleigenen versus hochschulunabhängigen bzw. autonomen Trägerschaft der Beratungszentren sorgfältig zu überlegen und gegeneinander abzuwägen, ehe man diese Frage entscheidet. Für die Funktionseinheit mit den (zentralen) Bildungsberatungsstellen spricht meines Erachtens die Notwendigkeit, die Studienberatung mit der Abiturientenberatung (Beratung in der Übergangsphase vom Gymnasium zur Hochschule) und der Bildungsberatung auf der Sekundarstufe II möglichst eng zu koordinieren oder gar zu integrieren. Vielleicht sollte man zunächst die Ergebnisse entsprechender Modellversuche (s. den Beitrag in Kap. IV/2 oben) abwarten; eine genaue Analyse der dort gewonnenen Erfahrungen dürfte in der Zuordnungsfrage bzw. der Entscheidung bezüglich der endgültigen Trägerschaft weiterhelfen. An der prinzipiellen Notwendigkeit einer für jede Hochschule – in der oder jener Statusform – verantwortlichen Studienberatungsorganisation wird durch solche Erörterungen nicht gerührt, ebenso wenig an der Notwendigkeit zur Kooperation in mannigfacher Weise. Doch darauf wurde schon verschiedentlich hingewiesen.

So ist zu hoffen, daß in wenigen Jahren genügend ausgebildete und kompetente Studienberater (Bildungsberater, Akademische Berufsberater, Informationsexperten, Psychotherapeuten) sowie erprobte und wissenschaftlich gesicherte Untersuchungsmethoden für die Zwecke der Studieneignungsermittlung und -beratung, der Bedarfsprognose, der Informationsdienste usw. bereitstehen, mit deren Unterstützung jeder Abiturient und Studierende Aufschlüsse über seine individuelle Eignung und Studien-/Berufschancen erhalten kann. Darüber hinaus müßten – im Bedarfsfalle – differenzierte Lenkungs- und Orien-

tierungshilfen für die gesamte Dauer der Ausbildung und den Start ins Berufsleben angeboten werden. Daß diese Aufgaben nur von einem *differenzierten* (kooperativen oder integrierten) Studienberatungssystem einigermaßen zufriedenstellend bewältigt werden können, entspricht der Überzeugung zahlreicher Experten.

### 3.5. Schlußbemerkung

Die Notwendigkeit eines wissenschaftlich fundierten Beratungs- und Lenkungs-systems beim Hochschulzugang und innerhalb des Studienablaufs wird heute allgemein im In- und Ausland anerkannt. Der Einhelligkeit dieser Auffassung stehen die Uneinigkeit bzw. Vielzahl der Meinungen über das „Wie“ der Durchführung und mannigfache, teilweise divergierende Forderungen gegenüber. Das hier beschriebene *Beratungsmodell*, das sicherlich in vielen Punkten dem internationalen Forderungskanon entspricht, läßt gleichwohl vermutlich eine Reihe von berechtigten Wünschen offen. Vor allem müßte geprüft werden, auf welche Weise das Modell dem akuten – durch den Numerus Clausus zunehmend sich verschärfenden – Problem der Studienplatzzuordnung gerecht werden kann. Das vorgelegte Modell repräsentiert somit noch kein vollkommenes System der Abiturienten- und Studentenberatung – sofern so etwas überhaupt möglich und realisierbar erscheint. Es erhebt freilich den Anspruch, für die anstehenden Aufgaben einer umfassenden Studienberatung einen ersten systematischen Ansatz und zugleich praktikable Lösungsvorschläge anzubieten. Das Ziel eines funktionsfähigen Guidance-Systems für unsere Abiturienten und Hochschüler, das die vielfältigen Aufgaben der Studienberatung im Interesse des einzelnen und der Gesellschaft unverkürzt wahrnimmt, gebietet den Einsatz und die Mitarbeit aller verfügbaren Kräfte.

### Anmerkungen

<sup>1</sup> Im folgenden können nur die wichtigsten Aspekte angesprochen werden. Zum ausführlicheren Quellennachweis siehe den Originalbericht (HELLER u. a. 1969, S. 111 ff.).

<sup>2</sup> Institut für Arbeitsmarkt- und Berufsforschung (IAB) Erlangen (Hrsg.): Mitteilungen Nr. 1 (März 1968).

<sup>3</sup> IAB, a. a. O., S. 10.

<sup>4</sup> In: H. GERSTEIN, Studierende Mädchen. München 1965, S. 7.

<sup>5</sup> HITPASS (1967, S. 91) nimmt als mittlere Studiendauer 12 Semester ( $\pm 2$  Semester) an, d. h. bis zu diesem Zeitpunkt schließt die Hälfte der Studierenden ihre Ausbildung ab. Physiker und Chemiker mit einer Durchschnittssemesterzahl von 14 brauchen die meiste, Pharmazeuten die wenigste Zeit.

<sup>6</sup> Quelle: M. JANOWITZ, Soziale Schichtung und Mobilität in Westdeutschland. In: Kölner Zeitschr. f. Soziol. u. Sozialpsychol., 10 (1958), S. 1 ff.

<sup>7</sup> Die Modellskizze ist – mit geringfügigen Änderungen – entnommen aus: K. HELLER; E. DEMEL; G. SCHORRE, Modell eines Guidance-Systems für Abiturienten und Studenten. Villingen 1969, S. 152 f.

- <sup>8</sup> Dabei wurde insbesondere davon ausgegangen, daß die Institution der (zentralen) Bildungsberatung durch ein regional gut gestreutes Netz sog. Bildungsberatungsstellen (BBS) repräsentiert ist. Diese Einrichtung, die im Hinblick auf bestehende Verhältnisse und entsprechende Zielvorstellungen der Bundesländer in der BRD als vorbildlich bezeichnet werden kann, existiert in Baden-Württemberg bereits seit 1966. Zur Zeit (1975) sind 21 Bildungsberatungsstellen eingerichtet und voll funktionsfähig. Der 1972 vorgelegte „Stufenplan zum Ausbau der Bildungsberatung in Baden-Württemberg“, dem der Stuttgarter Landtag am 28. 6. 1973 zugestimmt hat, sieht im Endausbau (1980), für jeden Stadt- bzw. Landkreis eine zentrale Bildungsberatungsstelle, d. h. insgesamt 37 solcher Stellen, vor (vgl. den Beitrag von H. REICHENBECHER in Kap. II/1 im ersten Band dieses Handbuchs).
- <sup>9</sup> Entsprechende Vorschläge für das Land Baden-Württemberg finden sich in HELLER u. a. (1969, S. 154 ff.); vgl. auch den Beitrag von D. PFAU im vorhergehenden Kapitel dieses Abschnittes.
- <sup>10</sup> Im Gesetz über Arbeitsvermittlung und Arbeitslosenversicherung (AVAVG) in der Fassung vom 3. 4. 1957 bzw. im 8. Änderungsgesetz vom 18. 12. 1967 ist immer nur vom „Monopol der Berufsberatung“ die Rede; vgl. § 35 (§ 49) ff. und § 44 (§ 56) ff. Ebenso ist im Arbeitsförderungsgesetz vom 25. 6. 1969 im § 4 und § 26 lediglich die Berufsberatung als Monopol der BAA verankert. Gleichzeitig wurde jedoch im § 32 des Arbeitsförderungsgesetzes die BAA zur Zusammenarbeit mit den Schulen und Hochschulen verpflichtet. Dazu steht die Erklärung des Bundesministeriums für Arbeit und Sozialordnung — dem die BAA untersteht — aus dem Jahre 1972 in offensichtlichem Widerspruch (vgl. Kap. II/1.7 im I. Band dieses Handbuchs, wo REICHENBECHER die betr. Passage zitiert).
- <sup>11</sup> Ähnliches gilt für die Berufsberatung. Auch diese ist auf zuverlässige und gültige Eignungsdiagnosen vs. Bedarfsprognosen angewiesen. Entsprechende Unterlagen werden von den BAA-eigenen Forschungseinrichtungen, z. B. der ZAP oder dem IAB, erarbeitet.

## *Literaturverzeichnis*

- BARTENWERFER, H., 1970. Brauchen wir eine Studienberatung beim Zugang zu den Hochschulen? In: Mitteilungen und Nachrichten des Deutschen Instituts für Internationale Pädagogische Forschung (Hrsg.) in Frankfurt/M., Nr. 57/58, 1—23.
- CASELMANN, C., 1964. Vom Abiturienten zum Studenten. Stuttgart.
- DAHRENDORF, R., 1965. Arbeiterkinder an deutschen Universitäten. Tübingen.
- DAHRENDORF, R., 1966. Bildung ist Bürgerrecht. Plädoyer für eine aktive Bildungspolitik. Hamburg.
- EDDING, F., 1964. The planning of Higher Education in the Federal Republic of Germany. In: HARRIS, S. E. (Hrsg.), Economic Aspects of Higher Education. OECD, Paris.
- FLOUND, J., 1967. Der Einfluß schichtspezifischer Faktoren auf den Schulerfolg. In: OECD (dt. hrsg. v. H. P. WIDMAIER), Begabung und Bildungschancen. Frankfurt/M. usw., 61—84.
- GERSTEIN, H., 1965. Studierende Mädchen. Zum Problem des vorzeitigen Abgangs von der Universität. München.
- HELLER, K., 1970. Aktivierung der Bildungsreserven. Bern, Stuttgart.
- HELLER, K.; DEMEL, E.; SCHORRE, G., 1969. Modell eines Guidance-Systems für Abiturienten und Studenten. In: Forschungsergebnisse und Materialien zum Hochschulgesamtplan I Baden-Württemberg (= Schriftenreihe des Kultusministeriums Baden-Württemberg zur Bildungsforschung, Bildungsplanung, Bildungspolitik, Reihe A Nr. 20). Villingen, 109—162.

- HERLYN, I., 1974. Defizite in der Studien- und Berufswahlberatung von Abiturienten. Neue Sammlung, 14, 245–262.
- HÜFNER, K. (Hrsg.), 1970. Bildungsinvestitionen und Wirtschaftswachstum. Stuttgart.
- KATH, G., 1964. Das soziale Bild der Studentenschaft in Westdeutschland und Berlin. Bonn.
- KÖHLER, G., 1973. Beratung zwischen Anpassung, Aufklärung und Veränderung. Studentische Politik, 6, 3–16.
- Kultusministerium Baden-Württemberg (Hrsg.), 1967. Hochschulgesamtplan Baden-Württemberg. Empfehlungen zur Reform von Struktur und Organisation. (= Schriftenreihe des Kultusministeriums Baden-Württemberg zur Bildungsforschung, Bildungsplanung, Bildungspolitik, Reihe A Nr. 5). Villingen.
- PEISERT, H. & DAHRENDORF, R. (Hrsg.), 1967. Der vorzeitige Abgang vom Gymnasium. Studien und Materialien zum Schulerfolg. (= Schriftenreihe des Kultusministeriums Baden-Württemberg zur Bildungsforschung, Bildungsplanung, Bildungspolitik, Reihe A Nr. 6). Villingen.
- PREUSS, U., 1968. Zur Situation und zu Problemen von Studienanfängern. Soziol. Diplomarbeit an der FU Berlin (unveröffentl.).
- PREUSS-LAUSITZ, U. & SOMMERKORN, I. N., 1968. Zur Situation von Studienanfängern. Neue Sammlung, 8, 434–453.
- RECUM, von H., 1969. Aspekte der Bildungsökonomie. Neuwied.
- REICHENBECHER, H., 1962. Konflikte der Studentenzeit. Eine Untersuchung über Art und Häufigkeit persönlicher Probleme bei Studierenden der Universität Heidelberg. Diss. Univ. Heidelberg (unveröffentl.).
- RIESE, H., 1967. Die Entwicklung des Bedarfs an Hochschulabsolventen in der Bundesrepublik Deutschland. Wiesbaden.
- TITSCHER, S. & WISGRILL, H., 1966. Studiendauer, Studienerfolg und ihre Faktoren. (= Schriftenreihe des österr. Bundesministeriums für Unterricht „Erziehung, Wissenschaft und Forschung“, Bd. 3). Wien.
- UNESCO (Hrsg.), 1964. Economic and Social Aspects of Educational Planning. Paris.
- UNESCO und International Association of Universities (Hrsg.), 1965. Access to Higher Education. The International Study of University Admissions. Bd. II: National Studies. Paris.
- WIDMAIER, H. P. und Mitarbeiter, 1966. Bildung und Wirtschaftswachstum. Modellstudie zur Bildungsplanung. (= Schriftenreihe des Kultusministeriums Baden-Württemberg zur Bildungsforschung, Bildungsplanung, Bildungspolitik, Reihe A Nr. 3). Villingen.
- Wissenschaftsrat (Hrsg.), 1964. Abiturienten und Studenten. Entwicklung und Vor-schätzung der Zahlen 1950 bis 1980. Tübingen.





# Verzeichnis der Beiträge Band I—III

## *Band I: Stand und Planung der Bildungsberatung im In- und Ausland*

### I. Abschnitt: Einführung in den Problembereich der Bildungsberatung

### II. Abschnitt: Konzepte und Formen der Beratung im Bildungswesen

#### 0. Einleitender Kommentar

1. Bildungsberatung in der Bundesrepublik Deutschland (Reichenbecher)
2. Berufsbildungsberatung in der Deutschen Demokratischen Republik (Vogt)
3. Bildungsberatung in Österreich (Sonnleitner)
4. Bildungsberatung in der Schweiz (Pulver)
5. Berufsbildungsberatung in Frankreich (Demaret)
6. Bildungsberatung in Belgien (Thomas)
7. Bildungsberatung in Holland (Deen)
8. Bildungsberatung in Luxemburg (Ewen)
9. Berufsbildungsberatung in Skandinavien (Peiponen)
10. Bildungsberatung in den Vereinigten Staaten von Amerika (Jackson & Martin)
11. Bildungsberatung in England und Wales (Jackson & Martin)
12. Berufsbildungsberatung in der Sowjetunion (Eichberg)
13. Zur Bildungsberatung im Ostblock — Eine kritische Analyse (Drapela)

### III. Abschnitt: Bildungsberater und Beraterausbildung

#### 0. Einleitender Kommentar

1. Bildungsberatung und Lehrerbildung (Heller)
2. Zur Rollenproblematik des Lehrers als Bildungsberater (Caroli & Benz)
3. Zur Situation der Beratungslehrausbildung in der Bundesrepublik Deutschland (M. Hoffmann)
4. Neuorientierung des Studiums zum Beratungslehrer in Baden-Württemberg (Pfister)
5. Modellversuch für die Ausbildung von Beratungslehrern in Nordrhein-Westfalen (Stobberg)
6. Vorstellungen zur Ausbildung von Studienberatern (Klaus & Kallinke)

## *Band II: Theoretische Grundlagen und Problembereiche der Praxis*

### **I. Abschnitt: Grundlagen der Bildungsberatung**

0. Einleitender Kommentar
1. Entwicklungstendenzen der Bildungsberatung in der Bundesrepublik Deutschland (Rosemann & M. Hoffmann)
2. Bildungsberatung und Bildungsreform (Aurin)
3. Beratung und Bildungsplanung — Widerspruch oder Ergänzung? (Benz & Caroli)
4. Bildungsökonomische Aspekte der Schul- und Studienberatung (Döring)
5. Ansätze zu einer Theorie der Bildungsberatung (Martin)
6. Prognosemodell für die Schullaufbahnberatung: Ein methodologischer Beitrag zur Bildungsberatung (Rosemann)

### **II. Abschnitt: Aufgabenfeld der Schullaufbahn- und Systemberatung**

0. Einleitender Kommentar
1. Beratung im Elementar- und Primarbereich (Gebauer)
2. Beratung beim Übergang von der Primar- zur Sekundarstufe I (Heller)
3. Beratung in der Orientierungsstufe (Bethäuser)
4. Bildungsberatung in der Sekundarstufe II (Faist)
5. Schulberatung an Gesamtschulen (Uhlig)
6. Beratung für Modellschulen (H. V. Hoffmann)
7. Möglichkeiten und Grenzen interner und externer Systemberatung im Raum der Schule (Gaude)

### **III. Abschnitt: Aufgabenfeld der Individualberatung**

0. Einleitender Kommentar
1. Der Ort der Schulpsychologie in der Bildungsberatung (Stobberg)
2. Aufgaben und Probleme der Einzelfallhilfe (Leinenbach & Helstin)
3. Die Beratung bei lern- und geistigbehinderten Schülern als Paradigma sonderpädagogischer Bildungsberatung (Langfeldt, Sachsenheimer & Haselmann)
4. Pädagogische Beratungsstellen und ihre besonderen Aufgaben (Löwe)

### **IV. Abschnitt: Aufgabenfeld der Studienberatung**

0. Einleitender Kommentar
1. Zur Situation der Studienberatung in der Bundesrepublik Deutschland — Bisherige Entwicklungen und Perspektiven (Jöhrens & Rausch)
2. Kontinuierliche Begleitung und Kooperation: Grundgedanken eines Modells zur Studienberatung (Pfau)
3. Konzeption eines Beratungssystems für Abiturienten und Studenten (Heller)

## *Band III: Methoden der Bildungsberatung und Bildungsforschung*

### **I. Abschnitt: Diagnostische Hilfen der Bildungsberatung**

#### **0. Einleitender Kommentar**

1. Tests und Fragebogentechniken für die Bildungsberatung (Langfeldt-Nagel & Langfeldt)
2. Verhaltensbeurteilung von Schülern mit Hilfe von Ratingskalen (Osterland)
3. Verhaltensbeobachtung bei Kindern und Jugendlichen (Tismer)
4. Anamnese und Exploration in der schulpsychologischen Untersuchung (Tismer, Fisseni & Tismer-Puschner)

### **II. Abschnitt: Verfahren zur Integration und Mitteilung pädagogisch-psychologischer Untersuchungsbefunde**

#### **0. Einleitender Kommentar**

1. Approximative Expertenabstimmung in der Bildungsberatung (Bethäuser & Reichenbecher)
2. Computerunterstützte Interpretation von Testbefunden in der Schullaufbahnberatung (Heller)
3. Das psychologische Gutachten in der Einzelfallberatung (Tismer-Puschner, Fisseni & Tismer)
4. Kommunikationsprobleme in der Beratung von Schülern, Eltern und Lehrern (Martin)

### **III. Abschnitt: Beratungsverfahren**

#### **0. Einleitender Kommentar**

1. Das klientenzentrierte Beratungsgespräch (Nickel, Bonn & Fenner)
2. Verhaltensmodifikation in der Bildungsberatung (Barkey)
3. Möglichkeiten der Evaluation von Beratungsmodellen (Barkey)

### **IV. Abschnitt: Methoden der Bildungsforschung**

#### **0. Einleitender Kommentar**

1. Methoden der Datengewinnung (Neubauer & Rosemann)
2. Einsatz von EDV bei der Datenorganisation (Küffner)
3. Probleme der Multidimensionalen Skalierung (Steffens)
4. Empirische Forschung in der Bildungsberatung: Eine Methodendiskussion (Langfeldt & Rosemann)

---

# Konzepte der Humanwissenschaften

---

Uwe Laucken

## Naive Verhaltenstheorie

Ein Ansatz zur Analyse jenes Konzeptrepertoires, mit dem im alltäglichen Lebensvollzug das Verhalten der Mitmenschen erklärt und vorhergesagt wird. 249 Seiten, kartoniert ISBN 3-12-925260-6

Wohl ein jeder erfährt an sich selbst, daß er das Tun seiner Mitmenschen, mit denen er täglich umgeht, deutend zu verstehen sucht und daß er sein eigenes soziales Verhalten nach diesen Deutungen ausrichtet. Diese schlichte Erfahrung ist dem Autor Anlaß, sich als Psychologe zu fragen, wie das diese Deutungen fundierende Wissen beschaffen ist. Ausgehend von alltagsgebräuchlichen Erklärungen menschlichen Verhaltens sucht er daher explikativ die zugrundeliegende „Theorie des naiven Verhaltens“ zu erschließen und seinen Befund in Ansätzen kognitionspsychologisch zu interpretieren.

G. A. Miller / E. Galanter / K. H. Pribram

## Strategien des Handelns

Pläne und Strukturen des Verhaltens

Aus dem Amerikanischen übersetzt von Paul Bärtschi

Mit einer Einführung von Hans Aebli

228 Seiten, kartoniert ISBN 3-12-925890-6

Die drei bedeutenden amerikanischen Psychologen, deren Erfolg nicht zuletzt auf dieses 1960 erschienene Werk zurückzuführen ist, beziehen eine ungewöhnliche wissenschaftliche Position.

In 14 hochinteressanten Kapiteln, die sich alle auf die Grundlage „Welche Prozesse laufen ab, wenn sich unser Denken in Tun umsetzt und verwirklicht?“ beziehen, gehen Miller, Galanter und Pribram den vitalen und geistigen Vorgängen während der operationalen Prozesse nach, die zum Teil nachvollzogen werden können aufgrund spannender Computersimulationen.

Carl R. Rogers

## Entwicklung der Persönlichkeit

Psychotherapie aus der Sicht eines Therapeuten

Aus dem Amerikanischen übersetzt von Jacqueline Giere

407 Seiten, kartoniert ISBN 3-12-906880-5

Rogers gibt in diesem Buch die Summe seiner persönlichen Erfahrungen als Psychotherapeut, Psychotherapie-Forscher und Universitätslehrer. In den Lernsituationen der Erziehung und Ausbildung vollziehen sich ähnliche Veränderungsprozesse wie in der Psychotherapie: Das Aneignen und Entdecken von Wissen geschieht im weiteren Zusammenhang persönlicher Entfaltung. Rogers' Ideen sind daher in großem Umfang auch in die pädagogische Psychologie eingegangen.